

Imitatives Schreiben zu Prosatexten

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades an der

Philologisch-Historischen Fakultät

der Universität Augsburg

Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur

Vorgelegt von

Anke Stemmer-Rathenberg

2009

Erstgutachter:	Prof. Dr. Kaspar H. Spinner
Zweitgutachter:	Prof. Dr. Klaus Maiwald
Tag der mündlichen Prüfung:	10. November 2009

Inhaltsverzeichnis

I.	Problemstellung	1
1.1.	<i>Imitatives Schreiben in der Deutschdidaktik</i>	1
1.2.	<i>Imitatives Schreiben im bayerischen Lehrplan und in der EPA</i>	5
1.3.	<i>Zielsetzung der Arbeit</i>	7
II.	Zur Geschichte des imitativen Schreibens	9
2.1.	<i>Imitatives Schreiben in der griechischen und römischen Antike</i>	9
	<i>Marcus Fabius Quintilian</i>	12
	<i>L. Annaeus Seneca</i>	14
2.2.	<i>Imitatives Schreiben im Mittelalter</i>	18
	<i>Johannes von Salisbury</i>	19
2.3.	<i>Imitatives Schreiben im Zeitalter der Renaissance und des Humanismus</i>	21
	<i>Francesco Petrarca</i>	22
	<i>Philipp Melanchthon</i>	24
2.4.	<i>Imitatives Schreiben im 17. Jahrhundert</i>	29
	<i>Christian Weise</i>	32
2.5.	<i>Imitatives Schreiben im 18. Jahrhundert</i>	35
	<i>Friedrich Andreas Hallbauer</i>	36
	<i>Johann Christoph Gottsched</i>	37
	<i>Johann Georg Sulzer</i>	43
	<i>Johann Christian Adelung</i>	46
2.6.	<i>Imitatives Schreiben im 19. Jahrhundert</i>	50
	<i>Friedrich Schlegel</i>	50
	<i>Friedrich Gedike</i>	52
	<i>Christian Ferdinand Falkmann</i>	55
	<i>Friedrich Joachim Günther</i>	62
	<i>Heinrich Bone</i>	63
2.7.	<i>Imitatives Schreiben im 20. und 21. Jahrhundert</i>	65
	<i>Adolf Jensen/ Wilhelm Lamszus</i>	65

	<i>Wilhelm Schneider</i>	69
	<i>Fritz Tschirch</i>	71
	<i>Erich Wunderich</i>	73
	<i>Robert Ulshöfer</i>	75
	<i>Günter Jahn</i>	78
	<i>Ingeborg Meckling</i>	80
	<i>Günter Waldmann</i>	85
	<i>Elisabeth K. Paefgen</i>	88
	<i>Kaspar H. Spinner</i>	94
	<i>Ulf Abraham</i>	100
	<i>Martin Fix</i>	101
III.	Zusammenfassung	104
IV.	Praktischer Teil	107
4.1.	<i>Kreativ-imitatives Schreiben</i>	109
	1. Praxisbeispiel: Patrick Süskind „ <i>Das Parfum</i> “	110
	2. Praxisbeispiel: Bernhard Schlink „ <i>Der Vorleser</i> “	120
	3. Praxisbeispiel: Marie Luise Kaschnitz „ <i>Beschreibung eines Dorfes</i> “	132
	<i>Zusammenfassung der Ergebnisse zum kreativ-imitativen Schreiben</i>	144
4.2.	<i>Analytisch-imitatives Schreiben</i>	146
	1. Praxisbeispiel: Bernhard Schlink „ <i>Die Heimkehr</i> “	148
	2. Praxisbeispiel: Thomas Mann „ <i>Fiorenza</i> “	158
	3. Praxisbeispiel: Johann Wolfgang von Goethe, Thomas Brussig, Günter Grass, Hans-Ulrich Treichel „ <i>Geburtstexte</i> “	171
	<i>Zusammenfassung zum analytisch-imitativen Schreiben</i>	189
V.	Konsequenzen für den Literatur- und Schreibunterricht	192
5.1.	<i>Imitatives Schreiben im handlungs- und produktionsorientierten Unterricht</i>	192

5.2.	<i>Imitatives Schreiben im der prozessorientierten Schreibdidaktik</i>	194
VI.	Anhang	197
VII.	Literaturverzeichnis	206

Was soll ich tun? fragte er.
Schreiben, sagte ich. Schreiben und lesen.
Und wenn dich etwas fasziniert, es so oft lesen,
bis es dich nicht mehr fasziniert,
weil du dahintergekommen bist,
wie es gemacht ist.
Josef Haslinger¹

I. Problemstellung

1.1. *Imitatives Schreiben in der Deutschdidaktik*

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist das imitative Schreiben zu Prosatexten, das die Schüler/innen zur inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Imitation literarischer Gestaltungsmittel anregen soll. Während sich im gegenwärtigen Deutschunterricht imitative Verfahren zu lyrischen Texten etablieren konnten, finden sich immer noch wenige imitative Schreibaufgaben zu Prosatexten. Das liegt daran, dass es sich beim imitativen Schreiben um eine Form des Schreibens handelt, die sowohl im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht als auch in der Schreibdidaktik immer noch wenig Beachtung findet, da man in der Imitation eine Einschränkung der kreativen Freiheit der Schüler/innen vermutet.

Namhafte Didaktiker haben zwar immer wieder die Bedeutung des Imitationslernens bei der Herausbildung eines eigenen Schreibstils betont. Besonders in der Mitte der 1990er Jahre stößt man auf eine Reihe von Publikationen, die sich mit dieser Thematik befassen. Zu nennen sind hier vor allem Hanspeter Ortner's 1996 erschienener Aufsatz „*Das Imitationslernen und der Erwerb der Schreibkompetenz*“², in dem sich Ortner dafür ausspricht, dem Imitationslernen in der Unterrichtspraxis einen breiteren Raum einzuräumen. 1996 verweist Ulf Abraham in „*StilGestalten*“³ ebenfalls

¹Haslinger, Josef: Die Penne der Poeten. Literarisches Schreiben kann man lernen - im Kleinkrieg mit eigenen und fremden Texten. [www.zeit.de/2000/43/Die Penne der Poeten](http://www.zeit.de/2000/43/Die_Penne_der_Poeten) (Letzter Zugriff: 14. 04. 2009).

²Ortner, Hanspeter: Das Imitationslernen und der Erwerb der Schreibkompetenz. Eine Vermutung über eine zuwenig genutzte Ressource. In: Feilke, Helmuth/ Portmann, Paul R. (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart 1996, S. 86-95.

³Vgl. hierzu Abraham, Ulf: StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik. Tübingen 1996, S. 327: „Anstatt anzunehmen, daß jeder Textproduzent ein Stilinventar schon vorsortiert im Kopf hätte, um daraus eine bewußte Wahl zu treffen, was erst später durch Habitualisierung sich erübrigte, setze ich voraus, daß Stilhandeln – wie jedes menschliche Handeln – ontogenetisch mit dem Trieb zur *Nachahmung* beginnt (‘auch so schreiben können’ wie...) und bestimmte stilistische Vorbilder aus literarischer und alltagsmedialer Textrezeption all-

auf die Bedeutung des Nachahmungstriebes für die Entwicklung von Schreibkompetenz. Eine weitere Vertreterin des imitativen Schreibens ist Elisabeth K. Paefgen, die in ihrer 1996 erschienenen Habilitationsschrift „*Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen*“⁴ auf die Möglichkeit hinweist, das literarische Lernen von Studenten/innen und Schülern/innen durch Stilimitationen zu fördern. Auch Kaspar H. Spinner hebt in seinen Veröffentlichungen immer wieder den engen Zusammenhang zwischen Schreiben und kindlichem Schreiberwerb hervor, bei dem Kinder ebenfalls imitativ und kreativ mit Sprache umgehen.⁵ Dennoch konnte sich das imitative Schreiben zu Prosatexten bis heute in der Unterrichtspraxis nicht etablieren. Daran änderte auch die Rezeption der angloamerikanischen Schreibdidaktik nichts, in der das imitative Schreiben ein gängiges Verfahren darstellt.⁶

Eine Ursache für die Zurückhaltung gegenüber der Nachahmung von Prosatexten liegt in der Konzeption des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts, wie er von Günter Waldmann nachhaltig geprägt worden ist. Im Sinne einer produktiven Hermeneutik werden zwar Produktivität und Rezeptionskompetenz und damit Leseranspruch und Textanspruch miteinander verbunden, nach wie vor steht aber das Um- und Weiterschreiben von Texten methodisch im Zentrum; die Imitation

mählich zu stehenden Optionen werden, die im Schreibprozeß unbewußt oder halbbewußt abgerufen werden. Erst später bildet sich eine Wahrnehmungsfähigkeit für die 'Stilhaftigkeit' eigener und fremder Texte heraus, die es dann gestattet, ‚stilbildende Strategien‘ nicht nur für 'literarisches Schreiben' rezeptiv und produktiv auszusondern, also gezielt nutzbar zu machen.“

⁴Paefgen, Elisabeth Katherina: *Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen*. Opladen 1996.

⁵Vgl. hierzu v.a. Spinners jüngste Publikation zu diesem Thema: Spinner, Kaspar H.: *Kreatives Schreiben zu literarischen Texten*. In: Abraham, Ulf/ Kupfer-Schreiner, Claudia/ Maiwald, Klaus (Hrsg.): *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Donauwörth 2005, S. 112: „Man kann, um sich die Bedeutung des Imitierens zu vergegenwärtigen, eine Parallele zum elementaren Spracherwerb ziehen: Genauso wie das Kind die Sprache, die schon vor ihm da ist, imitierend übernimmt und sie zugleich von Anfang an spielerisch-kreativ umsetzt in seinen Monologen und Rollenspielen, speist sich das literarische Ausdrucksvermögen der heranwachsenden Kinder und Jugendlichen aus der Bekanntschaft mit Ausdrucksformen, die sie sich anverwandeln.“

⁶Zur Verbreitung imitativen Schreibens in der angloamerikanischen Schreibdidaktik vgl. Glindemann, Barbara: *Creative Writing – zu den kulturellen Hintergründen und zum literaturwissenschaftlichen und institutionellen Kontext im Vergleich zwischen England, USA und Deutschland*. Frankfurt am Main 2001.

vorgegebener inhaltlicher und sprachlich-stilistischer Gestaltungsmittel ist bei diesen Verfahren weniger im Blick.⁷

Während einerseits im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht das imitative Schreiben zu Prosatexten eine untergeordnete Rolle spielt, gewinnt andererseits in der Deutschdidaktik die Frage nach der Kenntnis von Textmusterwissen für die schulische Textproduktion zunehmend an Bedeutung.⁸ Besonders die Grundschuldidaktik verweist hier auf die entlastende Funktion von internalisiertem Musterwissen im Schreibprozess.⁹ Das von der gegenwärtigen Schreibprozessforschung geforderte Ziel, einen Schreibunterricht zu etablieren, der die Schüler/innen befähigt, Textmusterwissen flexibel und situationsadäquat anzuwenden, wird in der Regel mit der Kritik an der im 19. Jahrhundert gängigen Praxis einer schematischen Übertragung normsprachlicher, eigens zu diesem Zweck verfasster Mustertexte verbunden. Auffallend ist allerdings auch, dass in der prozessorientierten Schreibdidaktik zur Zeit vor allem die Rolle des Textmusterwissens für den Revisionsprozess, also für die Überarbeitung von Texten diskutiert wird. Die Frage nach dem Aufbau von dazu nötigem Handlungswissen bleibt hingegen sekundär.¹⁰ Über die Möglichkeit, mit Hilfe des imitativen Schreibens den sprachlich-stilistischen Handlungsspielraum der Schüler/innen zu erweitern und sie über den Weg der produktiven Imitation literarischer Prosatexte mit alternativen erzählenden und beschreibenden Textmustern be-

⁷Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Literatur. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle. Hohengehren ²1999. Vgl. hierzu auch Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. ⁶Seelze 2005.

⁸Vgl. hierzu Wilczek, Reinhard: Textmuster erkennen und verwenden. In: Deutschunterricht 3/2008, S. 4: „Der Umgang mit Textmustern markiert im Deutschunterricht einen zentralen Lern- und Kompetenzbereich, der in den kommenden Jahren weiter an Bedeutung gewinnt.“ Zur Bedeutung von Textmusterwissen vgl. auch Fix, Martin: Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn 2006.

⁹Vgl. hierzu Kruse, Iris/ Kruse, Norbert: Textmuster zur Gestaltung eigener Texte nutzen – Textmustergebrauch anregen. In: Texte verstehen – Texte gestalten. Grundschulunterricht 5/2007, S. 30-33. Zu Aspekten des imitativen Schreibens in der Grundschuldidaktik vgl. auch Dehn, Mechthild: Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern: literarisch – orthografisch – medial. In: Dehn, Mechthild/ Hüttis-Graff, Petra (Hrsg.): Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Freiburg im Breisgau 2005, S. 8-32.

¹⁰Vgl. hierzu Fix, Martin: Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchungen in der achten Klasse. Hohengehren 2000.

kannt zu machen, wird in der prozessorientierten Schreibdidaktik derzeit wenig nachgedacht.

Wie im Falle des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts ist die Zurückhaltung der prozessorientierten Schreibdidaktik gegenüber dem imitativen Schreiben historisch bedingt. Zwar verweisen sowohl handlungs- und produktionsorientierte Literaturdidaktiker als auch prozessorientierte Schreibdidaktiker gerne auf das antike rhetorische Prinzip der *imitatio auctorum*, wenn es um die Frage nach der Bedeutung literarischer Vorlagen geht.¹¹ So hat z.B. Otto Ludwig in seiner umfassenden Geschichte des deutschen Schulaufsatzes auf die Bedeutung der antiken imitativen Schreibübungen (*progymnasmata*) bei der Entwicklung des „traditionellen“ Aufsatzunterrichts hingewiesen.¹² Auch Ulf Abraham hat im historischen Teil von „*StilGestalten*“ die Entwicklung von literarischen Texten als „formative“ Muster und deren Verengung zu „normativen Mustern“ im sich etablierenden Aufsatzunterricht des 19. Jahrhunderts herausgearbeitet und sich gegen die schuldidaktische Festlegung normativer Regeln im gegenwärtigen Schreibunterricht ausgesprochen, ohne jedoch das antike Prinzip der *imitatio auctorum* in den Mittelpunkt seiner Betrachtung zu rücken.¹³ Ähnlich verhält es sich mit Holger Rudloffs „*Produktionsästhetik*“¹⁴, die ausführlich auf das rhetorische Prinzip der *imitatio auctorum* bei der literarischen Produktion eingeht. Alle hier angeführten Arbeiten erheben jedoch nicht den Anspruch, einen epochalen Überblick über die Entwicklung der *imitatio auctorum* zu geben.

¹¹Vgl. hierzu Wilczek (2008), S. 8: „Die ausgesprochene Nähe des Begriffs zu den formalistischen Poetiken der Vergangenheit und zu den normativen Vorgaben einer traditionellen Schreibdidaktik vergangener Jahre sollte indessen keineswegs den Schluss nahe legen, hier würde für eine Wiederbelebung der formalistischen Schreibdidaktik gewonnen. Das kann nicht im Sinne einer zeitgemäßen Deutschdidaktik sein. Im Gegenteil, die rezeptiven und produktiven Möglichkeiten eines Umgangs mit Textmustern sind vielfältig.“

¹²Vgl. hierzu Ludwig, Otto: *Der Schulaufsatz: Seine Geschichte in Deutschland*. Berlin, New York 1988.

¹³Abraham (1996), S. 5-126.

¹⁴Vgl. hierzu Rudloff, Holger: *Produktionsästhetik und Produktionsdidaktik. Kunsttheoretische Voraussetzungen literarischer Produktion*. Opladen 1990.

1.2. Imitatives Schreiben im bayerischen Lehrplan und in den EPA

Dass das imitative Schreiben zu literarischen Textstellen in der Unterrichtspraxis wenig Beachtung findet, ist insofern bedauerlich, als weder die gegenwärtige Literaturdidaktik noch die gegenwärtige prozessorientierte Schreibdidaktik das didaktisch-methodische Potential desselben voll ausschöpfen. Dabei werden gerade, was das Erkennen und die produktive Umsetzung literarischer (und pragmatischer) Vorlagen angeht, von den Schülern/innen – gemäß der Lehrpläne verschiedener Länder für das Fach Deutsch – entsprechende Kompetenzen¹⁵ erwartet, wie das Beispiel des neuen Lehrplans für das achtjährige Gymnasium in Bayern zeigt¹⁶: Bereits in den Jahrgangsstufen 5 und 6 ist hier unter dem Arbeitsbereich „*Schreiben*“ das Schreiben in Anlehnung an literarische Vorlagen vorgesehen.¹⁷ Das Gleiche wird in der Jahrgangsstufe 7 unter dem Arbeitsbereich „*Sich mit Literatur und Sachtexten auseinandersetzen*“ gefordert.¹⁸ In den Jahrgangsstufen 8, 9, und 10 wird unter demselben Arbeitsbereich der gestaltende Umgang mit Literatur nur erwähnt, ohne näher auf das Schreiben nach Vorlagen einzugehen. In der Jahrgangsstufe 11 wird jedoch wiederum unter dem Arbeitsbereich „*Schreiben*“ explizit darauf hingewiesen, Vorlagentexte für das eigene Schreiben zu nutzen, wobei der Schwerpunkt hier auf journalistischen Schreibformen liegt.¹⁹ Was den gestaltenden Umgang mit Literatur angeht, wird im Lehrplan der Jahrgangsstufe 11 unter dem Arbeitsbereich „*Sich mit Literatur und Sachtexten auseinandersetzen*“ die Möglichkeit der gestaltenden Interpretation angesprochen.²⁰ In der Jahrgangsstufe 12 ist das Schreiben „nach literarischen

¹⁵Zum Kompetenzbegriff vgl. Abraham, Ulf/ Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin 2005, S. 46 ff; zur Bedeutung von Textmusterwissen in den Lehrplänen verschiedener Länder vgl. Wilczek (2008), S. 6.

¹⁶Vgl. hierzu den Lehrplan für das achtjährige Gymnasium in Bayern: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Einzusehen unter www.isb.bayern.de/isb/index.aspx (Letzter Zugriff 18.09.2008).

¹⁷Vgl. Bayerischer Lehrplan für die Jahrgangsstufe 5: „gestalterisches Schreiben, [...] in Anlehnung an literarische Vorlagen...“; Bayerischer Lehrplan für die Jahrgangsstufe 6: „gestalterisches Schreiben, [...] in Anlehnung an literarische Vorlagen schreiben.“

¹⁸Vgl. Bayerischer Lehrplan für die Jahrgangsstufe 7: „gestalterisches Schreiben, [...] in Anlehnung an literarische Formen schreiben.“

¹⁹Vgl. Bayerischer Lehrplan für die Jahrgangsstufe 11: „Erörtern [...] in Anlehnung an journalistische Formen schreiben [...]“

²⁰Ebd.: „gestaltendes Arbeiten: Möglichkeiten des gestaltenden Interpretierens zur Ergänzung erschließender Verfahren fruchtbar machen [...]“

Vorlagen“²¹ unter demselben Arbeitsbereich ausdrücklich Gegenstand des Lehrplans.²²

Anders als in Bayern haben andere Bundesländer die gestaltende Interpretation alternativ zum traditionellen analytischen Interpretationsaufsatz schon länger in die schriftliche Abiturprüfung aufgenommen.²³ In der EPA (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002)²⁴ ist ebenfalls das gestaltende Erschließen literarischer und pragmatischer Texte vorgesehen. Wie sich anhand der Bestimmungen ablesen lässt, setzt diese Art der Aufgabenstellung nicht nur ein fundiertes Textverständnis voraus. Sie geht zudem davon aus, dass die Schüler/innen „literarische Muster und poetische Repertoires“²⁵ erkennen und bei der eigenen Textproduktion „eigenständig und einfallsreich“²⁶ anwenden. Das imitative Schreiben zu Prosatexten, wie es in dieser Arbeit vorgestellt wird, kann den Schülern/innen dabei helfen, früh einen Blick für inhaltliche und sprachlich-stilistische Gestaltungsmittel in literarischen Texten zu entwickeln und sie für entsprechende Aufgabenstellungen sensibilisieren.

²¹Vgl. Bayerischer Lehrplan für die Jahrgangsstufe 12: „gestaltendes Arbeiten: nach literarischen Vorlagen schreiben.“

²²Betrachtet man die beiden Arbeitsbereiche „Schreiben“ und „Sich mit Literatur und Sachtexten auseinandersetzen“ von der Jahrgangsstufe 5 bis 12, fällt auf, dass von den Schülern/innen das Schreiben nach literarischen und pragmatischen Vorlagen eingefordert wird, dabei aber eine gewisse Kontinuität beim Aufbau entsprechender Kompetenzen fehlt.

²³Zur Gestaltenden Interpretation in Baden-Württemberg vgl. Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart: Gestaltendes Interpretieren. Grundlagen, Texte, Aufgaben, Klausuren. Handreichungen für die Zentrale Klassenarbeit und die schriftliche Abiturprüfung. Stuttgart 2000.

²⁴Vgl. hierzu EPA (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002). Einzusehen unter www.kmk.org/doc/beschl/epa_deutsch.pdf (Letzter Zugriff 03.04.2009). Was den gestaltenden Umgang mit literarischen und pragmatischen Texten angeht, werden von den Schülern/innen folgende Operationen erwartet, die hier in Auszügen wiedergegeben sind. Vgl. S. 18: „Erfassen der Vorlage und Entfaltung des Textverständnisses; bei literarischen Texten unter Einbeziehung der sprachgeschichtlichen und literarhistorischen Dimension; Erkennen der Möglichkeiten der Vorlage für die eigene Gestaltung, Anwendung literarischer Muster, poetischer Repertoires, textsortenspezifischer Anforderungen, eigenständige und einfallsreiche Textgestaltung.“ Für die gestaltende Interpretation literarischer Texte wird zudem gefordert: „literarische Muster und poetische Repertoires kennen und anwenden, Stilebene der Vorlage und einzelner Figuren bestimmen und adäquat gestalten, Stil der jeweiligen Gestaltungsform verwenden.“

²⁵Ebd., S. 18.

²⁶Ebd.

1.3. Zielsetzung der Arbeit

Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit wird die Entwicklung der *imitatio auctorum* sowie ihre unterrichtspraktische Nutzung von der Antike bis zur Neuzeit anhand von repräsentativen Quellen dargestellt. Dabei wird vor allem untersucht, in welchem Umfang die Literatur- und Schreibdidaktik im Laufe der Zeit durch die *imitatio auctorum* beeinflusst wurde und welche Elemente dabei in den jeweiligen Schulunterricht eingeflossen sind.

Aus der historischen Entwicklung der *imitatio auctorum* lassen sich für den praktischen Teil dieser Arbeit zwei Grundmodelle imitativen Schreibens ableiten: das analytisch-imitative Schreiben, das im Sinne der antiken *imitatio auctorum* eine vorherige Analyse der literarischen Textvorlage erfordert, sowie das kreativ-imitative Schreiben, das sich – ausgehend von der angloamerikanischen Creative-Writing-Bewegung der 1960er und 1970er Jahre – mehr auf intuitive Prozesse bei der Nachahmung stützt. Zu beiden Verfahren (analytisch-imitativ und kreativ-imitativ) werden für diese Arbeit Unterrichtsmodelle entwickelt und die Ergebnisse jeweils anhand eines größeren Textkorpus ausgewertet. Bei der Analyse der Schülertexte steht die Frage im Vordergrund, wie sich die Imitationsleistung von Schülern/innen zum jeweiligen methodischen Vorgehen verhält. In diesem Zusammenhang werden nicht nur inhaltliche Aspekte wie das Aufgreifen und Verändern von Motiven berücksichtigt, das durch die subjektive Aneignung der Textvorlage oder deren parodistische Verfremdung entsteht; vor allem wird auch untersucht, welche sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel die Schüler/innen bei der eigenen Textproduktion aus den literarischen Vorlagentexten aufgreifen und bei der eigenen Textproduktion anwenden.

In einem abschließenden dritten Teil werden aus der Auswertung der Schülertexte Konsequenzen für die Unterrichtspraxis gezogen. Diese werden sowohl für den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht als auch für die prozessorientierte Schreibdidaktik diskutiert.

Insgesamt werden 131 Schülertexte der Unter- und Mittelstufe ausgewertet, die in den Schuljahren 2005/06 und 2006/07 am Gymnasium Puchheim entstanden sind. Bei der Auswahl der literarischen Vorlagen handelt es sich um Textstellen, die zum größten Teil aus modernen, zeitgenössischen Romanen stammen. Jeder Textstelle geht jeweils ein kurzer Kommentar voraus, in dem begründet wird, warum sie sich inhaltlich und sprachlich-stilistisch zur Nachahmung eignet. Ferner findet sich am Ende der Arbeit ein Anhang mit weiteren literarischen Textstellen, die mit den Schülern/innen im Unterricht erprobt wurden und die sich ebenfalls für imitative Schreibversuche bewährt haben.

II. Zur Geschichte des imitativen Schreibens

2.1. *Imitatives Schreiben in der griechischen und römischen Antike*

Die historischen Ursprünge der *imitatio auctorum* lassen sich bis ins antike Griechenland des 5. Jh. v. Chr. zurückverfolgen, als es die gesellschaftlichen Umstände zunehmend erforderten, ökonomische, politische und rechtliche Interessengegensätze in der Öffentlichkeit auszutragen. Das klug gewählte Wort konnte vor Gericht, der Volks- oder Ratsversammlung nicht nur über Erfolg oder Misserfolg entscheiden, sondern bildete auch die Grundlage und Voraussetzung für die Entwicklung der Rhetorik als ein lehr- und lernbares Fach. Besonders der Sophist Georgias von Leontinoi (ca. 485-380 v. Chr.) verblüffte die Athener bei seinen öffentlichen Auftritten durch den geschickten Einsatz rhetorischer Kunstmittel und Schmuckformen, was ihn neben Protagoras (ca. 480-410 v. Chr.) und Isokrates (426-338 v. Chr.) zu einem der gefragtesten Lehrer der antiken Redekunst machte.²⁷

Auch wenn es keine direkten Zeugnisse über die damaligen Unterrichtsmethoden gibt, lässt sich doch mit hoher Wahrscheinlichkeit annehmen, dass neben dem theoretischen Wissen Musterreden, die die Schüler analysieren und auswendig lernen mussten, eine wichtige Rolle gespielt haben.²⁸ Dass die Nachahmung in dieser Art von Unterricht ein zentrales rhetorisches Übungsprinzip darstellte, lässt sich jedoch nicht nur bei Georgias nachweisen.²⁹ Auch bei Isokrates finden sich frühe Belege für die praktische Anwendung der *imitatio* im Rhetorikunterricht. Interessant ist, dass Isokrates seine Schüler nicht nur dazu anhielt, Muster nachzuahmen, sondern sie dazu aufforderte, die vorgegebenen Texte inhaltlich und sprachlich-stilistisch zu

²⁷Zu den Anfängen der Rhetorik vgl. Merklin, Harald: Vorwort. In: Cicero, Marcus Tullius: De oratore. Lateinisch/ Deutsch. Hrsg. v. Harald Merklin. Stuttgart ⁵2003, S. 4ff.

²⁸Ueding, Gerd: Grundriss der Rhetorik. Geschichte, Technik, Methode. Stuttgart, Weimar ³1994, S. 13: „Vor der eigentlichen Behandlung des Themas in der Rede gibt man allgemeine theoretische Anweisungen, die nicht direkt mit dem Thema zusammenhängen, die aber doch das Gebiet der Theorie betreffen, in welche die zu haltende Rede gehört. Das deutet auf Musterreden hin, die als Schulreden gedacht waren, mit denen man seine Schüler theoretisch und praktisch unterwiesen hat.“

²⁹Ebd., S. 13: „Sehr fraglich ist, ob er, wie vielfach behauptet, ein rhetorisches Handbuch (*techne*) geschrieben hat; bewiesen ist jedoch, daß er Unterricht mit Musterreden hielt, mit denen er – unter Hinzufügung theoretischer Erklärungen – demonstrierte, welche Möglichkeiten die Rhetorik bietet, einen Redegegenstand in bestimmter Weise erscheinen zu lassen. Zwei solcher Musterreden sind erhalten: der ‚Palamedes‘ und die ‚Helena‘.“

übertreffen, wobei er in Ermangelung eines klassischen Kanons selbst Mustertexte konzipierte, die den Schülern als *exempla* dienten.³⁰

Dass die Römer ebenfalls einen Imitationsbegriff entwickelten, der sich an vorbildlich empfundenen Autoren orientierte und der als „schöpferisch[er] Akt auf literarische Innovation“³¹ zielte, ergab sich aus der kulturellen Situation Roms im 2. und 1. Jahrhundert v. Chr. Als es den Römern im 2. Jahrhundert v. Chr. gelang, die vollkommene Herrschaft über die griechische Welt zu erzielen, zeichnete sich der römische Machtanspruch zunächst durch die kommerzielle und militärische Übermacht gegenüber Griechenland aus, während sie auf kulturellem Gebiet den Griechen weit unterlegen waren. Weder im Bereich der Rhetorik noch im Bereich der Literatur konnten die Römer auf eine eigene Tradition zurückblicken. Zwar gab es im antiken Rom aufgrund der zahlreichen staatlichen Institutionen eine blühende rednerische Praxis, die auf der Weitergabe von Ratschlägen der Älteren beruhte, ein Schulunterricht wie im antiken Griechenland, der theoretische Regelsysteme und die praktische Anwendung derselben vermittelte, war den Römern jedoch fremd. So waren es anfangs griechische Redelehrer, die der römischen Jugend die rhetorischen Fertigkeiten zunächst auf Griechisch, später auf Latein beibrachten, galt doch die Fähigkeit, selbstständig eine Rede halten zu können, auch im antiken Rom als ein wichtiges Bildungskriterium.³² Mit der zunehmenden Institutionalisierung der Rhetorik an den Schulen adaptierten die Römer im Laufe der Zeit jedoch nicht nur das dreistufige hellenistische Schulsystem (Elementarschule, Grammatiker, Rhetor)³³, sondern übernahmen auch die bereits aus der griechischen Antike bekannten schriftlichen

³⁰Vgl. Merklin (2003), S. 7: „Als Redelehrer stand Isokrates, der seine Reden selbst nie öffentlich gehalten hat, sondern als Muster für die Schule und zur Veröffentlichung schrieb, der seine Schüler aber für jede Form der Wirkung durch das Wort ausbildete, gewissermaßen in der Mitte zwischen Theorie und Praxis der Beredsamkeit.“

³¹Döpp, Sigmar: Aemulatio. Literarischer Wettstreit mit den Griechen in Zeugnissen des ersten bis fünften Jahrhunderts. Göttingen 2001, S. 9; zur *imitatio* bei den Römern vgl. auch: Bukowski, Hermann: Der Schulaufsatz und die rhetorische Sprachschulung. Masch. Diss. Kiel 1956.

³²Vgl. hierzu Ludwig (1988), S. 8.

³³Kraus, Manfred: Progymnasmata, Gymnasmata. In: Ueding, Gerd (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Bd. 7. Tübingen 2005, S. 160.

Übungsformen, die sogenannten *progymnasmata*, die als Vorläufer unseres heutigen modernen Aufsatzunterrichts gelten.³⁴

Bei den *progymnasmata* handelte es sich um eine nach wachsendem Schwierigkeitsgrad geordnete Reihe von vierzehn kompositionellen Vorübungen, die schrittweise vom Grammatik- zum Rhetorikunterricht führten und deren Bearbeitung auf verschiedenen Schwierigkeitsstufen möglich war.³⁵ Diese reichte von der inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Aneignung geeigneter Mustertexte bis hin zur freien Variation und der kreativen Abwandlung derselben. Im Unterschied zum modernen Aufsatzunterricht stand allerdings durch die rhetorische Ausrichtung der *progymnasmata*-Übungen der Rezipientenbezug viel stärker im Mittelpunkt, da die Schüler redend und schreibend Einfluss auf die Zuhörer nehmen sollten. Bereits in seinem um das Jahr 55 v. Chr. verfassten Werk „*De Oratore*“ weist Cicero auf die Wichtigkeit der schriftlichen Vorübungen beim Erlernen der Redekunst hin, wobei er explizit auch die Nachahmung als wichtige Übung erwähnt.³⁶ Auch in den Rhetorik-Lehrbüchern Quintilians finden sich neben der theoretischen Unterweisung schriftliche *progymnasmata*-Übungen, die auf die praktische Anwendung des Gelernten setzen. Traditionsbildend wurde auch die um das Jahr 400 n. Chr. in griechischer Spra-

³⁴Ebd., S. 160: „Die P[rogymnasmata] sind wahrscheinlich ein Produkt des hellenistischen Schulunterrichts. Ihre genaue Entstehungszeit ist ungewiß. Meist wird das 2. Jh. v. Chr. genannt. (...) Im Sinne einer methodisch gestuften Übungsreihe sind die Progymnasmata aber spätestens im 1. Jh. v. Chr. ausgebildet, wenn auch zunächst noch mit einer gewissen Variationsbreite.“; vgl. hierzu auch Hauke, Eduard: Aufsatzlehre. In: Ueding, Gerd (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Bd. 1. Tübingen 1992, S. 1250ff.

³⁵Die ausführlichste, seit Aphthonios kanonisch gewordene Reihe umfaßte folgende 14 Übungen: 1. Fabel/ *fabula*, 2. Erzählung/ *narratio*, 3. Chrie/ *chreia* (anekdotisch-pointierte, einer bestimmten historischen Person zugeschriebene Handlung oder Äußerung mit lebenspraktischem Bezug), 4. Sentenz/ *sententia* (Behandlung einer Redensart oder eines Sinnspruches), 5. Widerlegung/ *destructio sive refutatio* (Widerlegung eines gegnerischen Arguments), 6. Bestätigung/ *confirmatio* (Stützung einer eigenen Behauptung), 7. Gemeinplatz/ *locus communis* (Behandlung eines allgemeinen Gesichtspunktes), 8. Lob/ *laus sive laudatio* (Lob einer Person oder Sache), 9. Tadel/ *vituperatio* (Tadel einer Person oder Sache), 10. Vergleich/ *comparatio* (Vergleich von Personen oder Sachen), 11. Ethopoeie/ *ethopoeia* (die einer anderen Person in den Mund gelegte, fiktive Rede), 12. Beschreibung/ *descriptio*, 13. These/ *thesis* (Behandlung einer allgemeinen Frage, Erörterung eines Problems), 14. Gesetzesbeurteilung/ *legislatio* (Behandlung einer Gesetzesvorlage). Für eine genaue Beschreibung der einzelnen Übungen vgl. Ludwig (1988), S. 7ff.

³⁶Cicero, Marcus Tullius: *De Oratore*. Lateinisch-deutsch. Hrsg. v. Harald Merklin. Stuttgart 2005, S. 96: „*Hanc igitur similitudinem qui imitatione adsequi volet, cum exercitationibus crebris atque magnis tum scribendo maxime persequatur [...]*“ (Wer also durch Nachahmung eine solche Ähnlichkeit erreichen will, der soll sein Ziel durch häufige, ausgiebige Übungen und besonders durch Schreiben zu erreichen suchen).

che erschienene *progymnasmata*-Übungsreihe des Aphthonius aus Antiochien, die sich bis ins 18. Jahrhundert im Schulunterricht hielt, wo sie eine Bearbeitung durch Gottsched erfuhr.

Neben vorbildlichen Reden als Modelle für die eigene Textproduktion wurden immer auch Anleihen bei der Dichtung gemacht, die als wichtiger Lerngegenstand für rhetorische Grundfertigkeiten angesehen wurde.³⁷ Sie galt nicht nur als unerlässliche Quelle für einen reichhaltigen Wortschatz, sondern an ihr wurden „Redeteile, Versmaße, Glossemata, Schemata, Figuren, Tropen“³⁸ imitativ eingeübt. Auch die Kenntnis dichterischer Stoffe war im antiken Schulunterricht unerlässlich, da man von den Schülern erwartete, dass sie sich mit den dort verwendeten Beispielen, Zitaten, Anspielungen und Sentenzen auskannten und diese bei der eigenen Textproduktion ähnlich wirkungsvoll anwenden konnten.

Marcus Fabius Quintilian

Das zehnte Buch der um das Jahr 95 n. Chr. entstandenen „*Institutio oratoria*“³⁹ des Quintilian gilt bis heute als eine der wichtigsten Quellen für das antike rhetorische Nachahmungsverständnis.⁴⁰ Dabei zeigt sich, dass Quintilian ein ganzheitliches Imitations-Konzept vertritt, das sich nicht in der inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Reproduktion von bereits Erfundenem erschöpft, sondern davon ausgeht, dass eine gelungene Imitation erst durch die kritische Rezeption der Textvorlage sowie durch die eigenständige kreative Abwandlung und Ergänzung zu ihrer vollen Entfaltung komme. Die *imitatio auctorum* stellt für Quintilian einen bewussten Vorgang dar, der mit dem intensiven und gründlichen Studium der zu imitierenden Autoren beginnt, von denen er in seinem Lehrbuch eine ganze Reihe zur Lektüre empfiehlt. Im Bild der zerkauten Speisen drückt sich Quintilians Vorstellung von *studio atque*

³⁷Unter Dichtung verstand man bis ins 18. Jahrhundert die Gesamtheit literarischer Produkte. Der Begriff wurde zunächst als Synonym zur Poesie verwendet. Erst im 18. Jahrhundert – in der Epoche des Sturm und Drang – verengt sich die Bedeutung von „Gedicht“ auf die lyrische Gattung.

³⁸Vgl. hierzu Bukowski (1956), S. 22.

³⁹Quintilian, Marcus Fabius: *Institutio oratoria* X. Lateinisch-deutsch. Bibliographisch ergänzte Ausgabe. Hrsg. v. Franz Loretto. Stuttgart 1995.

⁴⁰Zur Nachahmung bei Quintilian vgl. auch Bukowski (1956), S. 46-55.

imitatione aus, bei der sich die Schüler zunächst über die wiederholte genaue Lektüre vorbildlicher Texte das „Nachahmungsmaterial“ verfügbar machen, bevor sie selbst produktiv werden:

„*repetamus autem et tractemus et, ut cibos mansos ac prope liquefactos demittimus, quo facilius digerantur, ita lectio non cruda, sed multa iteratione mollita et velut confecta memoriae imitationique tradatur.*“ (So wollen wir es denn wiederholt überdenken, und wie wir die Speisen gut gekaut und geradezu im flüssigen Zustand schlucken, um sie leichter zu verdauen, soll auch der Lesestoff nicht roh, sondern durch oftmalige Wiederholung erweicht und gleichsam zerkaut dem Gedächtnis zur Nachahmung einverleibt werden).⁴¹

Trotz seiner Ermutigung, die Möglichkeiten der literarischen Vorlagen zu nutzen, lehnt Quintilian eine allzu puristische *imitatio*-Auffassung ab, die keine neue *inventio* zulässt. Denn wer sich nur mit einer rein äußerlichen *imitatio* des schon Erfundenen begnüge, verhindere den literarischen und kulturellen Fortschritt und fördere die geistige Erstarrung.⁴² Um der Gefahr einer zu engen Nachahmung zu entgehen, empfiehlt Quintilian daher auch eine eklektische *imitatio*, die nicht nur ein einziges Muster nachahmt, sondern aus mehreren Vorbildern hervorgeht:

„*nam praeter id quod prudentis est, quod in quoque optimum est, si possit, suum facere, tum in tanta rei difficultate unum intuentes vix aliqua pars sequitur ideoque cum totum exprimere quem elegeris paene sit homini inconcessum, plurium bona ponamus ante oculos, ut aliud ex alio haereat, et quo quidque loco conveniat aptemus.*“ (Denn abgesehen davon, daß es vernünftig ist, sich nach Möglichkeit das Beste von jedem anzueignen, können in Anbetracht der großen Schwierigkeit unserer Aufgabe jene, die ihr Augenmerk auf ein einziges Vorbild richten, diesem bestenfalls auf irgendeinem Teilgebiet gerecht werden; und da es einem Menschen so gut wie versagt ist, das gewählte Muster in seiner Gesamtheit nachzubilden, wollen wir uns die Vorzüge vieler vor Augen halten, um uns von jedem etwas einzuprägen, sodann alles an passender Stelle einfügen).⁴³

⁴¹Institutio oratoria X, I, 19.

⁴²Ebd., X, II, 4: „*Ante omnia igitur imitatio per se ipsa non sufficit, vel quia pigri est ingenii contentum esse iis, quae sint ab aliis inventa*“ (Vor allem also genügt die Nachahmung für sich allein schon deshalb nicht, weil es das Zeichen einer trägen Wesensart ist, damit zufrieden zu sein, was andere erfunden haben).

⁴³Ebd., X, II, 26.

L. Annaeus Seneca

Die Idee, literarische Vorbilder als Anregung für die eigene Textproduktion heranzuziehen, spielte jedoch nicht nur in der rhetorischen Praxis eine wichtige Rolle, sondern galt auch als ein wichtiges Prinzip bei der Herausbildung einer eigenständigen römischen Literatur. Die römischen Autoren waren sich nämlich durchaus ihres Nachholbedarfs und ihrer Abhängigkeit gegenüber den griechischen Autoren bewusst. Aus diesem als Mangel empfundenen Defizit entstand ein „kulturelles Sendungsbewußtsein“⁴⁴, eine eigenständige römische Literatur zu etablieren, indem man die zunehmend als klassisch verstandenen griechischen Autoren nicht nur ins Lateinische übersetzte, sondern diese, in Anbetracht ihrer Unerreichbarkeit, durch eine „moderne“ Überlegenheit in den Schatten zu stellen versuchte.⁴⁵ Aus diesem Grund finden sich in der römischen Dichtung „eine ganze Reihe von mehr oder weniger genauen Nachahmungs- und Übertragungsverfahren“⁴⁶ – die *interpretatio*, die wörtliche Übersetzung des griechischen Vorbilds, bei der der Autor weitgehend auf seine künstlerische Freiheit verzichtet, die *commutatio*, die Orientierung und Veränderung bestimmter Qualitäten des Vorbilds, sowie die *aemulatio*, der selbstbewusste Anspruch des Autors, mit dem griechischen Modell in Konkurrenz zu treten und es zu überbieten.

Während Quintilians *imitatio*-Vorstellung eng mit der rhetorischen Praxis verbunden ist, wird Senecas „Bienengleichnis“⁴⁷ zum vielzitierten Leitbild für die richtige Ver-

⁴⁴Kaminski, Nicola: *Imitatio*. In: Ueding, Gerd (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, Bd. 4. Tübingen 1998, S. 237f.

⁴⁵Ebd., S. 242: „Der selbstbewußte Anspruch, Imitation mit *novitas* zu verbinden, *aemulus* der *exemplaria Graeca* und zugleich lateinischer Archeget einer Gattung, eines Stils, eines Stoffes zu sein, kurz, gleichzeitig *Klassizist* und *Klassiker* zu sein, ist vielleicht die auffälligste Signatur augusteischen Dichtens.“

⁴⁶Bauer, Barbara: *Aemulatio*. In: Ueding, Gerd (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, Bd. 1. Tübingen 1992, S. 142.

⁴⁷Seneca, L. Annaeus: *Ad Lucilium. Epistulae Morales LXX-CXXIV, [CXXV]*. An Lucilius. Briefe über Ethik 70-124, [125]. Übersetzt und mit Anmerkungen versehen von Manfred Rosenbach. Darmstadt 1984. Zu den folgenden Ausführungen vgl. v.a. Stackelberg, Jürgen von: Das Bienengleichnis. Ein Beitrag zur Geschichte der literarischen *Imitatio*. In: Vollmöller, Karl/ Schalk, Fritz (Hrsg.): *Romanische Forschungen*, Bd. 68. Frankfurt am Main 1956, S. 271-293. Zur Bedeutung von Senecas „Bienengleichnis“ vgl. auch Gmelin, Hermann: *Das Prinzip der Imitatio in den romanischen Literaturen der Renaissance*, Teil 1. Erlangen 1932; Petersen, Jürgen H.: *Mimesis – Imitatio – Nachahmung. Eine Geschichte der europäischen Poetik*. München 2000, S. 81ff.

wendung vorbildlicher Texte bei der literarischen Produktion. Wie Quintilian betont auch Seneca das enge Wechselverhältnis von Lesen und Schreiben:

„Nec scribere tantum nec tantum legere debemus: altera res contristabit uires et exhaustiet, de stilo dico, altera soluet ac diluet. Inuicem hoc et illo commeandum est et alterum altero temperandum...“
(Wir dürfen weder nur schreiben noch nur lesen: das eine wird die Kräfte verzehren und erschöpfen, die Schriftstellerei meine ich, das andere sie auflösen und verströmen lassen. Im Wechsel muß man sich hierhin und dorthin begeben, und das eine mit dem anderen im rechten Verhältnis mischen...).⁴⁸

Was die Nachahmung vorbildlicher Texte angeht, hebt Seneca ebenfalls die Bedeutung der Rezeption vieler Vorlagentexte hervor, wie es in seinem bekannten Bild von den Bienen zum Ausdruck kommt:

„Apes, ut aiunt, debemus imitari, quae uagantur et flores ad mel faciendum idoneos carpunt, deinde quicquid attulere, disponunt ac per fauos digerunt et, ut Vergilius noster ait, liquentia mella stipant et dulci distendunt nectare cellas.“ (Die Bienen, wie man sagt, müssen wir nachahmen, die umherfliegen und die zur Honiggewinnung geeigneten Blüten aussaugen, sodann, was sie eingebracht haben, ordnen, auf die Waben verteilen und, wie unser Vergil sagt, flüssigen Honig anhäufen und mit süßem Nektar füllen die Zellen).⁴⁹

Genauso wie die Bienen müssten sich auch die Schriftsteller verhalten, wenn sie ihre „Lesefrüchte“ in ihren eigenen Texten verarbeiten – am Ende sei dem Honig nämlich nicht mehr anzusehen, aus welchen Blüten er sich zusammensetzt, da ein „neues“ Produkt entstehe, dessen Qualität von der besonderen Zusammenmischung der Blüten und der „Eigenart“ der Bienen abhängt:

„De illis non satis constat, utrum sucum ex floribus ducant, qui protinus mel sit, an quae collegerunt, in hunc saporem mixtura quadam et proprietate spiritus sui mutant.“ (Bei ihnen steht nicht genau fest, ob sie einen Saft aus den Blüten holen, der bereits Honig ist, oder ob sie das, was sie gesammelt haben, zu diesem Geschmack durch eine Art von Mischung und die Eigenart ihres Wesens umwandeln).⁵⁰

⁴⁸Seneca, Liber XI, 2.

⁴⁹Ebd., XI, 3.

⁵⁰Ebd., XI, 4.

In Senecas Vergleich mit den Bienen kommt aber auch zum Ausdruck, dass es sich bei seiner *imitatio*-Vorstellung um alles andere als um einen spontanen, intuitiven Vorgang handelt, der den schriftstellerischen Schaffensprozess positiv und kreativ beeinflussen kann, sondern die Nachahmung vorbildlicher Autoren setzt die bewusste geistige Verarbeitung des Gelesenen voraus. Nur wer mit Verstand nachahmt, ist in der Lage, ein eigenständiges literarisches Produkt hervorzubringen:

„Sed ne ad aliud quam de quo agitur, abducatur, nos quoque has apes debemus imitari et quaecumque ex diuersa lectione conuessimus, separare, – melius enim distincta seruantur –, deinde adhibita ingenii nostri cura et facultate in unum saporem uaria illa libamenta confundere, ut etiam si apparuerit, unde sumptum sit, aliud tamen esse quam unde sumptum est, appareat.“ (Doch um mich nicht auf ein anderes Thema als das, worum es geht, bringen zu lassen – auch wir müssen diese Bienen nachahmen und, was immer wir aus verschiedener Lektüre zusammengetragen haben, trennen – besser nämlich läßt es sich gesondert aufbewahren –, sodann Sorgfalt sowie Einfallsreichtum unseres Verstandes anwenden und in einen einzigen Geschmack jene verschiedenartigen Lesefrüchte zusammenfließen lassen; dadurch wird es – auch wenn deutlich ist, woher es stammt – dennoch offenkundig etwas anderes sein als das, woher es genommen ist).⁵¹

Um diesen Gedanken zu bestätigen, fügt Seneca seinem Gleichnis noch ein weiteres hinzu. Wie Quintilian beruft er sich auf das Bild von den Speisen, die der menschliche Magen nicht als Einzeldinge verdaut, sondern zunächst in Eins verwandelt, bevor der Körper sie in Kraft und Blut umsetzen kann:

„alimenta, quae accepimus, quamdiu in sua qualitate perdurant et solida innatant stomacho, onera sunt ; at cum ex eo, quod erant, mutata sunt, tum demum in uires et in sanguinem transeunt. Idem in his, quibus aluntur ingenia, praestemus, ut quaecumque hausimus, non patiamur integra esse, ne aliena sint. Concoquamus illa : alioquin in memoriam ibunt, non in ingenium. Adsentiamur illis fideliter et nostra faciamus, ut unum quiddam fiat ex multis, sicut unus numerus fit ex singulis, cum minores summas et dissidentes computatio una comprehendit.“ (Lebensmittel, die wir zu uns genommen haben, sind, solange sie in ihrer ursprünglichen Beschaffenheit verharren und unverdaut im Magen schwimmen, eine Belastung; hingegen wenn sie sich von dem ursprünglichen Zustand weg verwandelt haben, dann erst gehen sie in Kräfte und Blut über. Dasselbe wollen wir bei dem leisten, womit unser Geist genährt wird – was immer wir aufgenommen haben, nicht unverändert zu lassen, damit es nicht fremd bleibt. „Verdauen“ wir es: sonst geht es nur in unser Gedächtnis über, nicht in unser Wesen. Seien wir damit ehrlich einverstanden und machen wir es zu unserem Eigentum, damit eine Art

von Einheit entstehe aus der Vielheit, wie eine einzige Zahl aus Einzelposten entsteht, wenn kleinere und gesonderte Posten eine einzige Aufrechnung zusammenfaßt).“⁵²

Wie sich anhand von Quintilians und Senecas Schriften zeigt, handelt es sich bei der antiken *imitatio auctorum* um ein ganzheitliches rhetorisches und poetisches Konzept, dem eine möglichst umfassende *lectio auctorum* vorausgeht. Durch *studio atque imitatione* vorbildlich empfundener Texte und Werke sollen die zur Verfügung stehenden inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel erfasst und im Hinblick auf die eigene Textproduktion kritisch geprüft werden. Der Kunstgriff einer gelungenen *imitatio auctorum* besteht nach antiker Vorstellung vor allem darin, die übernommenen Elemente aus den Vorlagen so geschickt zu modifizieren, in den neuen Text zu integrieren und kreativ abzuwandeln, dass der alte Text im neuen Text nicht mehr zu erkennen ist bzw. ein neues literarisches Produkt entsteht, das im Idealfall die Vorlage im Sinne der *aemulatio* sogar qualitativ übertrifft.

⁵¹Ebd., XI, 5.

2.2. *Imitatives Schreiben im Mittelalter*

Im Vergleich mit der römischen Antike, in der die *imitatio auctorum* nicht nur im Rhetorikunterricht, sondern auch bei der Entwicklung einer eigenständigen römischen Literatur eine wichtige produktionsästhetische und poetologische Funktion innehatte, spielten die Nachahmungsverfahren für die mittelalterliche Literatur und Literaturtheorie eine eher untergeordnete Rolle.⁵³ Unter *imitatio* verstand man im Mittelalter in erster Linie die *imitatio morum* bzw. die *imitatio Christi*, eine rein auf den Inhalt der religiösen Lehren ausgerichtete Nachahmung, die wenig Raum für poetologische Überlegungen und Kontroversen zuließ. Eine theoretische Reflexion oder Diskussion über die Möglichkeiten und Grenzen der Nachahmung sowie über ihre spezifische Bedeutung innerhalb der Rhetorik fand im 12. und 13. Jahrhundert nicht statt. Auch im mittelalterlichen Schulunterricht ist die Bedeutung der stilistischen Verfahren bei weitem nicht mit der des antiken Unterrichts vergleichbar, da die Rhetorik und die ihr zugeordneten Übungsformen zugunsten des Grammatikunterrichts innerhalb des mittelalterlichen Triviums zurückgedrängt wurden. Dies heißt jedoch nicht, dass der Nachahmung als didaktisch-methodisches Konzept im mittelalterlichen Schulunterricht keine Funktion zukam, sondern auch hier galt die *imitatio auctorum* sowohl im Grammatik- als auch im Rhetorikunterricht als ein gängiges Übungsprinzip.⁵⁴ Sowohl im Elementarunterricht als auch im Unterricht an den höheren Schulen wurden die Schüler im Lese- und Schreibunterricht angehalten, möglichst so zu schreiben und zu formulieren, wie es in den mustergültigen Werken bzw. Auszügen stand, die sie durcharbeiten und auswendig lernen mussten. Dabei ist davon auszugehen, dass es sich um die Imitation von Textstellen handelte – Hinweise,

⁵² Ebd., XI, 6, 7.

⁵³ Zu Bedeutung und Stellenwert der *imitatio* in der grammatischen, rhetorischen und poetischen Ausbildung vgl. v.a. De Rentiis, Dina: Die Zeit der Nachfolge. Zur Interdependenz von <imitatio Christi> und <imitatio auctorum> im 12.-16. Jahrhundert. Tübingen 1996, S. 47-70. Zum mittelalterlichen Schulsystem vgl. Ueding (1994), S. 54ff.

⁵⁴ De Rentiis (1996), S. 58.: „Es ist also anzunehmen, daß *imitari* im grammatischen und rhetorischen Unterricht der höheren Schulbildung gängig verwendet wurde, um eine ebenso wichtige wie geläufige Form des Umgangs mit Sprache und Inhalt mustergültiger Textstellen zu bezeichnen. *Imitari* bezeichnet in diesem Bereich den – mehr oder weniger gelungenen – Versuch, etwas eigenes zu formulieren, das ähnliche sprachliche und/oder inhaltliche Charakteristika aufweist wie die mustergültigen Werke bzw. Textstellen, die man zuvor – mehr oder weniger gründlich – durchgenommen und memoriert hatte. Über die Güte des Ergebnisses eines – auf Nachahmung basierenden – Formulierungsversuches entschied der Lehrer. Sein Maßstab waren einerseits die Lehrbücher und andererseits die beispielhaft ‚guten Werke‘, die er jeweils kannte.“

dass ganze Werke nachgeahmt wurden, finden sich für den mittelalterlichen Schulunterricht nicht.⁵⁵

Johannes von Salisbury

Die ausführlichsten Aussagen über die inhaltliche und sprachliche *imitatio* im Rahmen des Triviums finden sich in Johannes von Salisburys „*Metalogicon*“⁵⁶. Er empfiehlt im XXIV. Kapitel des ersten Bandes vor allem die Lehrmethode des Bernhard von Chartres, eine von den Lehren Quintilians beeinflusste Methode, wie sie in Frankreich insbesondere an den Kathedralschulen von Chartres und Orléans praktiziert wurde.⁵⁷ Dort heißt es, dass der Lehrer mit den Schülern die Werke der *auctores* eingehend durcharbeiten, die grammatischen, prosodischen, metrischen und lexikalischen Eigenschaften erläutern, die von den Autoren verwendeten Tropen, Figuren und variierenden Ausdrucksweisen erklären und diese häufig in Erinnerung rufen soll, damit die Schüler sie sich einprägen. Um das Gelernte zu vertiefen und ihre Ausdrucks- und Formulierungskunst zu steigern, mussten die Schüler selbst Texte verfassen und versuchen, das Erläuterte durch Nachahmung mit Hilfe von gezielten *preexercitamina* praktisch anzuwenden, wobei die Texte der Schüler ähnliche inhaltliche, argumentative, sprachlich-stilistische oder metrische bzw. rhythmische Eigenschaften wie der Ausgangstext aufweisen sollten. Was die Nachahmung anging, war es vor allem die Aufgabe des Lehrers, die Schüler zur richtigen *imitatio* anzuhalten, d.h. sie auf das unreflektierte oder ungeschickte Einflechten von Passagen aus Werken der *auctores* in den eigenen Text aufmerksam zu machen und ihnen, falls die Nachahmung zu eng ausfiel, gegebenenfalls „*furtum*“ – geistigen Diebstahl – vorzuwerfen.⁵⁸

⁵⁵Vgl. hierzu De Rentiis (1996), S. 58.

⁵⁶Saresberiensis, Ioannis: *Metalogicon*. Hrsg. v. J.B. Hall. Brepols 1991, S. 25-55. Vgl. hierzu auch die englische Übersetzung: *The Metalogicon of John of Salisbury. A Twelfth-Century Defense of the Verbal and Logical Arts of the Trivium. Translated with an Introduction & Notes by Daniel D. Mc Garry*. Gloucester 1971.

⁵⁷Vgl. hierzu Kraus (2005), S. 166.

⁵⁸*Metalogicon*, I, 24, S. 53: *Siquis autem ad splendorem sui operis alienum pannum assuerat, deprehensum redarguebat furtum, sed poenam saepissime non infligebat. Sic uero redargutum si hoc tamen meruerat inepta positio, ad exprimendam auctorum imaginem modesta indulgentia conscendere iubebat, faciebatque ut qui maiores imitabatur, fieret posteris imitandus*. Vgl. hierzu die englische Übersetzung von Mc Garry (1971), S. 69: „Bernhard, on discovering this, would rebuke him for his plagiarizing, but would generally refrain from punishing him. After he had reproved the student, if an unsuitable theme had invited this, he would, with modest indulgence, bid the boy to rise to real imitation of

An den deutschen Schulen war der mittelalterliche Unterricht ebenfalls durch einen stark rezeptiven Charakter geprägt, indem die Schüler biblische Texte gemeinsam laut lasen, rezipierten und memorierten. Das Erlernen der lateinischen Sprache bestand in erster Linie darin, Normen und Regeln der *auctores maiores* auswendig zu lernen und mit Hilfe der auswendig gelernten Versatzstücke eigene kurze Lyrik- und Prosastücke zu verfassen.

Mit der umfassenden Bedeutung der stilmimetischen Verfahren, wie sie von den Römern theoretisch reflektiert und praktisch im Rhetorikunterricht angewendet wurden, können die mittelalterlichen Nachahmungsübungen nicht verglichen werden. Eine kreative und freie Auseinandersetzung mit den literarischen Vorlagen, wie sie z.B. von Quintilian und Seneca gefordert wurde, lässt das mittelalterliche *imitatio*-Verständnis nicht zu. Die Beurteilung einer gelungenen Imitation der Textvorlage orientierte sich nicht am kreativen Umgang mit den Mustertexten, sondern an den auswendig gelernten grammatischen und rhetorischen Normen einer zunehmend als „Fremdsprache“ verstandenen Sprache. Erst mit dem herannahenden Renaissance-Humanismus in Italien und dessen produktiver Rückbesinnung auf die Antike gewann die *imitatio auctorum* nicht nur für den Schulunterricht wieder an Bedeutung, sondern löste auch unter den Gelehrten eine heftige Debatte über die Frage der richtigen Nachahmung aus.

the [classical authors], and would bring about that he who had imitated his predecessors would come to be deserving of imitation by his successors.“

2.3. Imitatives Schreiben im Zeitalter der Renaissance und des Humanismus

Im Gegensatz zum Mittelalter zeichnete sich die humanistische Debatte vor allem durch die zunehmende Theoretisierung und Spezialisierung der *imitatio*-Problematik aus. An die Stelle der mittelalterlichen Vorstellung der „*reductio artium ad theologiam*“ trat in der Pädagogik des Humanismus die „*reductio artium ad humanitatem*“⁵⁹, die in Anlehnung an die Antike den Eigenwert einer innerweltlichen Bildung in den Mittelpunkt stellte, bei der alle positiven menschlichen Anlagen zur Entfaltung gebracht werden sollten. Die Diskrepanz zwischen dem Gefühl der Nähe und Verbundenheit gegenüber den antiken Dichtern einerseits und der gleichzeitigen Einsicht in deren Ferne und Unerreichbarkeit andererseits führte in der Renaissance nicht nur zu einem erneuten Austausch der bereits aus der römischen Antike her bekannten Argumente zur *imitatio auctorum*, sondern schloss auch das neue Selbstverständnis der Epoche ein. Dadurch, dass man die Werke der als vorbildlich geltenden antiken Autoren nicht mehr länger nur unter einem produktionsästhetischen Gesichtspunkt rezipierte, indem man sie als Stilmuster nachahmte, sondern die antiken Schriftsteller auch als historische Persönlichkeiten wiederentdeckte und zu Leitbildern erhob, deren vorbildliche Lebensführung einen wichtigen Beitrag bei der Erziehung des Menschen zu einem moralischen Wesen leisten sollte, kam der *imitatio* in der Renaissance eine Funktion zu, die weit über rein technisch-rhetorische Einzelfragen hinausreichte. Neben dem neuen praktisch-ethischen Anspruch, den die Auseinandersetzung mit dem geistigen Erbe der Antike beinhaltete, wurden in der Renaissance die Grenzen der *imitatio* deutlicher formuliert, da man nun nach einem Weg suchte, der nicht mit dem für die Epoche charakteristischen Verlangen nach Eigenständigkeit, Kreativität und Subjektivität des Autors kollidierte.⁶⁰

⁵⁹Hammerstein, Notker/ Buck, August (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd.1: 15. bis 17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe. München 1996, S. 1.

⁶⁰Vgl. hierzu auch Kraus, Manfred: Exercitatio. In: Ueding, Gerd (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Bd. 3. Tübingen 1996, S. 93f.: „Die von den Humanisten propagierte Methode der *imitatio* wirft jedoch grundsätzliche Probleme auf. Zum einen birgt die stilistische Nachahmung in

Francesco Petrarca

Das neue *imitatio*-Verständnis manifestiert sich beispielhaft in Francesco Petrarcas Briefen an „*Le Familiari*“⁶¹, wobei für Petrarca vor allem die Frage nach der Rolle des Autors im Nachahmungsprozess im Mittelpunkt seiner Überlegungen steht. Petrarca kritisiert hier die von den antiken Autoren praktizierte Nachahmung, die seiner Meinung nach den eigenständigen und wahren Poeten nicht hinreichend in Erscheinung treten lasse, da sie den Anspruch der *novitas* und des *ingeniums* nicht hinreichend berücksichtige. Am besten sei es natürlich, so Petrarca, wenn der Dichter einer Seidenraupe gleich aus seinem Inneren heraus das Seine spinnt, „*ex se ipso sapere (...) et loqui*“ (von selbst wissen und reden).⁶² Das sei aber nur wenigen Schriftstellern gegeben, die meisten müssten sich damit begnügen, es den Bienen gleichzutun, nämlich „*passim sparsa colligere*“ (einzelnes von überall her sammeln).⁶³ Damit der Dichter jedoch nicht in der nachstellenden Abhängigkeit verharret, sondern sein persönlicher Stil zum Ausdruck kommen kann, betont Petrarca in Anlehnung an Senecas Bienengleichnis, das ihm als Modell für die produktive Nachahmung dient, nicht die *simulatio*, sondern die *dissimulatio* der literarischen Vorlage:

„(...) *nobis providendum ut cum simile aliquid sit, multa sint dissimilia, et id ipsum simile lateat ne deprehendi possit nisi tacita mentis indagine (...) Utendum igitur ingenio alieno utendumque coloribus, abstinendum verbis; illa enim similitudo latet, hec eminet; illa poetas facit, hec simias.*“ (Wir müssen darauf achten, daß zwar manches ähnlich, vieles aber unähnlich und das Ähnliche verborgen ist. Man gebrauche also fremde Einfälle, fremdes Kolorit, hüte sich aber vor wörtlicher Nachahmung; jene Ähnlichkeit nämlich bleibt verborgen, diese sticht ins Auge; jene macht zum Dichter, diese zum Affen).⁶⁴

Die *dissimulatio*, d.h. das Verdecken der literarischen Vorlage, wird in Petrarcas Augen jedoch nur erreicht, wenn die Schriftsteller noch viel stärker, als dies Quintilian und Seneca forderten, das Eigene beim *miscere* (mischen), *vertere* (verwandeln), *conflare* (zusammenschmelzen) mit dem Fremden zur Geltung bringen. Nur so kön-

sich stets die Gefahr der Pedanterie und des Verlustes an eigener Originalität. (...) Zum anderen aber stellt sich die Frage nach dem maßgebenden lateinischen Stilvorbild.“

⁶¹Francesco Petrarca: *Le Familiari*. Hrsg. v. Vittorio Rossi. Florenz 1933. Für die deutsche Übersetzung der Zitate vgl. Kaminski (1998), S. 258f. und Bauer (1992), S. 166.

⁶²*Le Familiari* I, 40.

⁶³Ebd.

ne garantiert werden, dass auch wirklich ein „anderes“ bzw. „besseres“ literarisches Produkt entsteht: „*nulla quidem esset apibus gloria, nisi in aliud et in melius inventa converterent*“ (Die Bienen verdienten keine Auszeichnung, wenn sie nicht das Gefundene in etwas Anderes, Besseres verwandelten).⁶⁵ Und nur so könne der Dichter seinen eigenen, individuellen Stil entwickeln: „*nec huius stilum aut illius, sed unum nostrum conflatum ex pluribus habeamus*“ (Nicht von diesem oder jenem wollen wir den Stil übernehmen, sondern einen haben, der uns gehört, aus vielen zusammengesmolzen).⁶⁶

Petrarcas auf die Antike Bezug nehmende Idee einer produktiven *imitatio*, die nicht in der sklavischen Nachahmung verharret, sondern die Entwicklung eines persönlichen Stils und die Emanzipation des Subjekts zulässt, wurde in der Folgezeit nicht nur zu einem zentralen Diskussionsgegenstand unter den Gelehrten⁶⁷, sondern zeigte auch Auswirkungen auf den humanistischen Schulunterricht. Die Hochachtung vor der Sprache *per se*, die als Schlüssel zum Verständnis aller anderen Wissensgebiete angesehen wurde, führte auch in Deutschland dazu, dass die Rhetorikausbildung antiker Provenienz wieder verstärkt ins Zentrum des Unterrichts gerückt wurde, da sich das mittelalterliche Artes-Studium als Propädeutik der Theologie als veraltet erwies. Als höchstes Unterrichtsziel galt im humanistischen Unterricht die *eloquentia*, das gewandte und sprachrichtige Verfassen und Vortragen lateinischer Reden. Diese Vorgaben führten zwangsläufig auch zu einer erneuten Aufwertung imitativer Verfahren, da man versuchte, das antike *imitatio*-Konzept auf den humanistischen Unterricht zu übertragen. Auf der Grundlage des klassischen antiken Dreischritts *praecepta – exempla – imitatio* sollte einerseits die Erweiterung der sprachlichen Ausdrucksmittel und das sprachrichtige Verfassen lateinischer Texte gefördert, ande-

⁶⁴Ebd., IV, 206.

⁶⁵Ebd., I, 44.

⁶⁶Ebd., I, 40.

⁶⁷Die Debatte um die richtige Ciceronachahmung eskaliert im sog. Ciceronianismusstreit. Vgl. hierzu den grundlegenden Briefwechsel zwischen Paolo Cortesi und Angelo Poliziano. In der ersten berühmten Ciceronianismus-Kontroverse hatten Paolo Cortesi und Angelo Poliziano gegensätzliche stilistische Prinzipien formuliert. Während Cortesi auf der detailgetreuen Orientierung an Ciceros Schriften bestand, forderte Poliziano das Recht auf individuelle Ausdrucksmöglichkeit. Ähnliche Gedanken finden sich auch in Erasmus von Rotterdams Dialog *Ciceronianismus sive optimo dicendi genere*. Erasmus wendet sich hier gegen eine zu enge Orientierung an der Sprache Ciceros und setzt sich für die stilistische Individualität eines Autors ein.

rerseits aber vor allem die mündliche Eloquenz der Schüler in der lateinischen Sprache durch imitative Übungen weiterentwickelt werden.⁶⁸ Unterstützt wurde dieses Bestreben durch das gezielte Anlegen von Wortschatz- und Phrasenheften, sogenannten *Florilegien* und *Kollektaneen*, die den Schülern sowohl bei der Einübung grammatikalischer Regeln helfen als ihnen auch als „Steinbruch für *phrases* oder *formulae elegantiores*“⁶⁹ zur Verfügung stehen sollten. Mit Hilfe dieser Exzerptensammlungen gewannen die Schüler einen immer größeren Vorrat an Floskeln, Formeln und vorgeprägten Sätzen, die ihnen beim Verfassen eigener Reden und Texte als nützliche Quelle dienten. Ferner kam es im humanistischen Unterricht zu einem Wiederaufleben der antiken *progymnasmata*, insbesondere der antiken Übungsreihe des Aphthonios, „dessen Verbindung von Anleitung und Musterbeispielen dem *imitatio*-Bedürfnis der Zeit entgegen[kam].“⁷⁰

Philipp Melanchthon

Das beschriebene am antiken Rhetorikunterricht ausgerichtete humanistische Bildungskonzept, das auf der aktiven Aneignung sprachlicher Muster und deren Nachahmung beruhte, zeigt sich beispielhaft bei Philipp Melanchthon, dessen didaktisch-methodische Ideen nicht nur den universitären Unterricht, sondern auch den humanistischen Schulunterricht nachhaltig beeinflussten. In Philipp Melanchthons Kritik an den universitären Studienbedingungen seiner Zeit zeichnet sich die für den Humanismus charakteristische Rückbesinnung auf das rhetorische *eloquentia*-Ideal besonders deutlich ab. Kurzsichtiges Profitdenken, so Melanchthon, habe viele Studen-

⁶⁸Vgl. zu den folgenden Ausführungen v.a. Barner, Wilfried: Barockrhetorik. Untersuchungen zu ihren geschichtlichen Grundlagen. Tübingen 1970. S. 243: „In jedem dieser Fächer schreitet der Unterricht von den *praecepta* über die *exempla* zur *imitatio* fort, wobei alle drei Übungsbereiche in Wechselwirkung stehen, dem eigenen literarischen Produkt aber die Prävalenz zukommt. So wird z.B. auch Lektüre nicht um ihrer selbst willen betrieben, sondern zum Zweck der Einprägung kanonischer Muster. Mündlichkeit ist bei alledem tragendes Unterrichtsprinzip. Immer wieder hat der Schüler sich vor Lehrern und Mitschülern rhetorisch zu bewähren, sei es in >Dialog< bzw. Disputationen, sei es in der Form der Deklamation. Auch das schriftlich Ausgearbeitete muß grundsätzlich vortragbar sein.“

⁶⁹Ebd., S. 286. Vgl. hierzu auch Sieber, Armin: *Florilegium*. In: Ueding, Gerd (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Bd. 3. Tübingen 1996, S. 367ff./ Mayer, Heike: *Kollektaneen*. In: Ueding, Gerd (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Bd. 4. Tübingen 1998, S. 1125ff.

⁷⁰Kraus (1996), S. 96. Zur Verbreitung der *progymnasmata* im 16. Jahrhundert in Deutschland vgl. auch Kraus (2005), S. 171f.

ten dazu verleitet, die materiell ertragreicheren Studien des Triviums dem Erlernen der sprachlichen Künste vorzuziehen.⁷¹ Die sprachliche und literarische Inkompetenz der Studenten, die viel zu wenig läsen, führe dazu, dass immer weniger Schüler in der Lage seien, ihre Reden logisch zu strukturieren und angemessen zu formulieren, was zwangsläufig öffentliche Konflikte auslöse, da gerade die Regierungsgeschäfte gründliche Lateinkenntnisse und ein hohes Maß an *eloquentia* voraussetzten:

„*Nostri (...) in carcerem se includi citius patientur, quam in una autore detineri. Varietas grata est illi aetati. Itaque varia, sed plerumque deteriora legunt, si tamen aliquid legunt.*“ (Unsere Schüler (...) erdulden es lieber, in den Karzer gesperrt als von einem Autor in Beschlag genommen zu werden. Abwechslung wünscht sich die Jugend. Daher lesen sie Verschiedenes, doch vor allem Minderwertiges, wenn sie überhaupt lesen).⁷²

Rekurrierend auf die Rhetoriken Ciceros und Quintilians ist auch Melanchthon davon überzeugt, dass nur die intensive Beschäftigung mit den alten Sprachen, die Lektüre vorbildlicher Autoren sowie unermüdliche schriftliche und mündliche Übungen zu einem angemessenen Sprachgebrauch führen. Auch bei ihm steht das bewusste Lesen am Anfang der Imitation. Nur wer langsam und genau lese, ist in der Lage, selbst einen vorbildlichen Text zustande zu bringen. Aus diesem Grund fordert Melanchthon: „*Non multa legenda sunt, sed multum*“ (Nicht vieles soll man lesen, sondern viel).⁷³ Um die bewusste Rezeptionshaltung beim Lesen zu beschreiben, verwendet Melanchthon zwei Bilder: Zum einen vergleicht er das Leseverhalten mit der Arbeit eines Malers, der sein Werk immer wieder mit der Vorlage vergleichen muss:

⁷¹Melanchthonis, Philippi: *Corpus Reformatorum. Opera Quae Supersunt omnia*. Hrsg. v. Carl Gottlieb Bretschneider u. Heinrich Ernst Bindseil. Halle, Braunschweig 1834-1860. Repr. New York/London/ Frankfurt am Main. 1963. XI, 65. Für die deutsche Übersetzung der Zitate vgl. Berwald, Olaf: *Philipp Melanchthons Sicht der Rhetorik*. Wiesbaden 1994. S. 57ff. Zur Imitatio bei Melanchthon vgl. auch: Wels, Volkhard: *Triviale Künste. Die humanistische Reform der grammatischen, dialektischen und rhetorischen Ausbildung an der Wende zum 16. Jahrhundert*. Berlin 2000, S. 236ff.: : „*Video plerosque intempestive properare ad graviores, ut vocant, disciplinas, quosdam ad Iura discenda, ad Medicinam spes quaestus rapit, alii ad Theologiam contendunt, priusquam robur aliquod fecerint in studio artium dicendi.*“ (Immer wieder muss ich sehen, wie sich die meisten vorzeitig und viel zu schnell den sog. ernsthafteren Fächern zuwenden. Die Gewinnsucht treibt die einen zum juristischen Studium und zur Medizin, andere drängen sich zur Theologie, bevor sie in den sprachlichen Studien einigermaßen weitergekommen sind).

⁷²*Corpus Reformatorum* XI, 126.

⁷³Ebd., XI, 242.

„An non videmus pictores cum vultum alicuius depingunt, quam saepe respiciant ad exemplar? quam contentis oculis omnes lineas contemplantur? Ita nobis nunquam deiiciendi ocula erunt ab eo autore quem perdiscendum in manus accepimus, quemque imitandum esse.“ (Oder sehen wir etwa nicht, wie die Maler den Blick immer wieder auf die Vorlage zurückwenden, wenn sie irgendein Gesicht abmalen? Wie sie mit angestrengten Augen alle Linien betrachten? Genauso dürfen wir die Augen niemals von dem Autor abwenden, den wir zur gründlichen Belehrung in die Hände nahmen und den wir nachbilden müssen).⁷⁴

Zum anderen kommt der bewusste Leseprozess in dem Bild eines Reisenden zum Ausdruck, der eine neue Stadt besucht:

„Ut enim qui semel oppidum aliquod praetervectus est, non omnes urbis vicos, non civitatis mores, non hominum loci eius ingenia statim didicit, ita consilia ac sententias, aut sermonis compositionem in autore, quem semel percurristi, non statim animadvertere potuisti, sed diu in eo commorandum est, si voles altius introspicere“ (Wie nämlich jemand, der einmal an irgendeiner Stadt vorbeigezogen ist, nicht alle Straßen, nicht die Sitten der Bürgerschaft, nicht die Plätze der Menschen sofort geistig aufgenommen hat, so hast auch du weder die Absichten noch die Sätze noch die Komposition der Rede bei einem Autor sofort wahrnehmen können, den du einmal durchheilt hast, sondern mußt lange in ihm wohnen, wenn du eine höhere Einsicht gewinnen willst).⁷⁵

Nur durch das langsame und gründliche Lesen, wie es Melanchthon mit Hilfe der beiden Bilder beschreibt, können sich die Schüler ein Reservoir an inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Bausteinen anlegen, das sie in ihren eigenen Texten anwenden:

„tum excerptet tanquam flores insignes figuras ac iucundas narrationes et sententias maxime memorabiles, nam omnino danda est opera, ut aliquid inde ad nostrum usum transferamus, ut nostra oratio locupletior ex hac fiat ... habere in promptu sic tractatas et ornatas a Cicerone, ut inde verba atque ornamenta mutuari possimus, aut certe imitari ... haec vero maior erit utilitas, integros locos ordine cognoscere, et eorum formas tenere, quas vel imitemur, vel usurpemus cum opus erit.“ (gelungene Wendungen, vergnügliche Erzählungen und denkwürdige Sätze wie Blumen herauspflücken. Denn wir müssen besonders darum bemüht sein, manches in unseren eigenen Sprachgebrauch zu übernehmen und so unsere Ausdrucksweise zu bereichern ... parat zu haben, wie Cicero diese Themen kunstvoll behandelt, und gepflegte Formulierungen aus seinem Werk borgen oder treffsicher nachahmen zu

⁷⁴Ebd., XI, 243.

⁷⁵Ebd.

können. ... Noch nützlicher wird sein, das Gefüge ganzer Abschnitte zu kennen und sie als entweder nachzuahmende oder bei Bedarf anzuwendende Modelle zu behalten).⁷⁶

Wie Quintilian erkennt aber auch Melanchthon das Problem einer allzu engen Übernahme und weist seine Schüler darauf hin, dass eigenständiges literarisches Arbeiten nicht in einer sklavischen *imitatio* ersticken dürfe, indem man die gesammelten Wendungen einfach in den eigenen Text übernimmt, sondern dass gerade der reflektierte und selbstständige Umgang mit ihnen beim imitativen Prozess eine wichtige Rolle spiele:

„*Summa sententia est Fabii, requirit imitationem, sed citra superstitionem, nec vult nos ita superstitiose addictos esse alienis inventis membris ac figuris, nullas ut res novas aut figuras ipsi inveniamus, aut nihil ut efferre nisi membris unius alicuius velimus. Ac verum est ea superstitione retardari ingenia.*“ (Quintilians überaus bedeutsames Urteil lautet, er verlangt, die *imitatio*, aber ohne kultische Verehrung. Auch will er nicht, daß wir uns derart abergläubisch von Fremden ersonnenen Satzgliedern und Figuren weihen, so daß wir weder selbst neue Inhalte und Figuren erfinden noch nach irgendetwas anderem verlangen, als Satzglieder eines Anderen hervorzubringen. Und es ist wahr, daß die Talente von diesem Aberglauben gelähmt werden).⁷⁷

Oberstes Ziel des humanistischen „Imitations-Unterricht[s]“⁷⁸, wie er hier am Beispiel von Melanchthon beschrieben wird, war die Schulung der Beredsamkeit bis hin zu ihrer höchsten Vollendung, der Poesie. Die Regeln der Grammatik und Rhetorik sowie die *praecepta*, auf denen diese Art von Unterricht beruhte, erhielten ihr Gewicht erst dadurch, dass sie durch literarische *exempla* der Autoren belegt und anschaulich gemacht wurden. Somit begleitete die *imitatio auctorum* als zentrales Prinzip des rhetorischen Unterrichts die Schüler auf allen Stufen, vom elementaren Lese- und Schreibunterricht über die *exercitia styli* bis zur höchsten Vollendung der Eloquenz in eigenen poetischen Produkten. Dadurch, dass die Sprache – die lateinische Eloquenz – „aus den Autoren heraus“⁷⁹ gelehrt wurde, konnte sich ein fester Auto-

⁷⁶Ebd., XI, 258.

⁷⁷Ebd., XVII, 669.

⁷⁸Vgl. hierzu Herrlitz, Hans-Georg: Der Lektüre-Kanon des Deutschunterrichts im Gymnasium. Ein Beitrag zur Geschichte der muttersprachlichen Schulliteratur. Heidelberg 1964, S. 20f.

⁷⁹Ebd., S. 22.

renkanon herausbilden, der selbst an den jesuitischen und protestantischen Gelehrentenschulen des 17. Jahrhunderts weiter bestand.⁸⁰

⁸⁰Ebd.: „Nach den wichtigsten Schulordnungen des 16. Jahrhunderts gehörten dazu: Cicero und Caesar, Livius, Sallust, Tacitus; Vergil und Terenz, Ovid, Horaz, Catull.“

2.4. Imitatives Schreiben im 17. Jahrhundert

So blieb auch im 17. Jahrhundert der Rang des Faches Rhetorik unangetastet. Besonders die Jesuitenorden verfolgten in den immer zahlreicher werdenden Gymnasien das humanistische Bildungsziel einer „*eloquens et sapiens pietas*“ – einer durch Wissenschaft und Rhetorik geprägten Geisteshaltung. Hierzu entstand eine umfangreiche jesuitische Rhetorikliteratur, die nach bekanntem antiken Muster den Schülern die rhetorische Praxis vermitteln sollte. Ihre Fortschritte mussten die Schüler regelmäßig unter Beweis stellen, und zwar bei zahlreichen Anlässen und Festlichkeiten, wie z.B. dem Schulactus, bei öffentlichen Prunkreden, Deklamationen, Dialogen, moralisierenden Ansprachen und dramatischen Aufführungen des Jesuitentheaters, die an allen Gymnasien stattfanden und die Stunden, bisweilen Tage dauern konnten.⁸¹ Neben dem Schreiben von Reden gehörte auch das Schreiben von Gedichten zum zentralen Bestandteil des Schreibunterrichts. Als Texte in gebundener Sprache stellten sie die höchste Anforderung an die Eloquenz der Schüler.⁸²

Die öffentlichen Auftritte der Schüler setzten natürlich ein beträchtliches Maß an Übung im Unterricht voraus, bei dem die Schüler, Melanchthons didaktisch-methodisches Vorgehen befolgend, sich durch die intensive und genaue Lektüre vorbildlicher Autoren einen Vorrat an geeigneten Floskeln und Wendungen anlegten, auf den sie bei der eigenen Textproduktion zurückgreifen konnten.⁸³ Wie in den vorausgegangenen Jahrhunderten mussten die Schüler zunächst große Teile maßgeblicher Werke auswendig lernen, deren sprachliche Kunst sachverständig beurteilen

⁸¹Zu den folgenden Ausführungen vgl. Till, Dietmar: Poetik. In: Ueding, Gerd (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Bd. 6. Tübingen 2003, S. 1306; Bauer, Barbara: Jesuitische >ars rhetorica< im Zeitalter der Glaubenskämpfe. Frankfurt am Main 1986.

⁸²Vgl. hierzu Lösener/ Ludwig (2007), S. 9: „Wenn in der rhetorischen Ausbildung der Gymnasiasten Gedichte vorgesehen waren, dann lässt diese Tatsache darauf schließen, dass erst im Schreiben von Gedichten die sprachliche Ausbildung der Schüler ihr Ziel erreicht hatte.“

⁸³Vgl. hierzu Rupp, Gerhard: Deutschunterricht. In: Ueding, Gerd (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Bd. 2. Tübingen 1994, S. 556.: „Im Zentrum des *humanistischen Gelehrten-Unterrichts* stehen noch die bis weit ins 19. Jh. hinein vereinzelt fortbestehenden Stilübungen, d.h. Sprach-Übungen der Erweiterung, Veränderung, Neuzusammensetzung, Übersetzung oder paraphrasierender Wiederholung der vorgegebenen Original-Version eines kanonischen Textes. In diesem von Melanchthon, J. Sturm u.a. verfochtenen Textumgang mit bindenden, erlernbaren Mustern wird das *ingenium* des einzelnen in seiner Kombinatorik und seiner Aktualisierung von Traditionsbeständen betont. Die Stilübungen stehen über zehn Klassenstufen verteilt in einer hierarchischen Schwierigkeits-Progression von imitativer Reproduktion über das reproduzierende Produzieren bis zum freien Schreiben, Rezitieren und Spielen sowie zum freien Produzieren von eigenen Texten.“

und in der Lage sein, nach solchen vorgegebenen Mustern selbst Reden, Erzählungen, Gedichte und Dialoge zu verfassen. Eine unabdingbare Voraussetzung hierfür war das Vertrautsein mit den Vorschriften der Kunstlehren – der *ars rhetorica* und der *ars poetica* –, so dass die Schüler bei den schriftlichen Übungen vorausgehenden *lectio* der Texte einen tatsächlichen lexikalischen und phraseologischen Gewinn hatten, der sie in die Lage versetzte, die qualitativen Vorzüge der vorgegebenen Texte im Hinblick auf die eigene Textproduktion zu nutzen. Neben den Stilvorschriften der Rhetorik galt nach wie vor auch die Dichtung den Schülern als ein Muster für die angemessene Sprachkunst. Was in einer Rede als Fehler (*vitium*) gegen Klarheit und Verständlichkeit des Ausdrucks galt, konnte sich in einem dichterischen Text geradezu als besonderer Vorzug (*virtus*) erweisen.⁸⁴

Dennoch geriet gegen Ende des 17. Jahrhunderts der extrem zeitaufwändige Lateinunterricht, der für andere Lerninhalte wenig Platz ließ, zunehmend in die Kritik, und reformwillige Pädagogen forderten eine stärkere Berücksichtigung der deutschen Sprache im Unterricht.⁸⁵ Damit reagierten sie auf das Bestreben der vielerorts gegründeten Sprachgesellschaften, die es sich ebenfalls zur Aufgabe gemacht hatten, die deutsche Sprache von der Bevormundung durch das Lateinische zu befreien und gegenüber den anderen europäischen Sprachen wie dem Französischen, Englischen oder Niederländischen als Literatursprache konkurrenzfähig zu machen. Wieder einmal zeigte sich, dass das Prinzip der *imitatio auctorum* nicht nur im rhetorischen Schulunterricht von Bedeutung war. Besonders für die Dichter des Barock, die die oben beschriebene Ausbildung durchlaufen hatten, erwies sich die *imitatio auctorum* als ein wichtiges poetologisches Verfahren. Ein Blick in die damaligen Poetiken zeigt, dass auch die barocken Dichter eine differenzierte *imitatio*-Vorstellung hatten,

⁸⁴Vgl. Till (2003), S. 1306.

⁸⁵Vgl. hierzu: Kopp, Detlev: (Deutsche) Philologie und Erziehungssystem. In: Fohrmann, Jürgen/Voskamp, Wilhelm (Hrsg.): Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert. Stuttgart 1994, S. 672: „Die von den >Didaktikern< auf den Weg gebrachte Kritik an »Verbalismus« und formalistischem Drill der Gelehrtenschulen, ihre Forderungen nach stärkerer Berücksichtigung der Realien der deutschen Sprache im Unterricht blieben auf administrativer Ebene nicht folgenlos. Einige Schulordnungen des 17. Jahrhunderts griffen die Reformvorschläge auf und schrieben etwa vor, daß die Behandlung der deutschen Sprache dem Lateinlernen vorauszugehen und dieses dann zu begleiten habe. Es erschienen – angeregt und gefördert durch die vielerorts gegründeten deutschen Sprachgesellschaften – deutsche Grammatiken und Orthographielehrbücher, und um 1700 gehörten

indem sie fünf verschiedene Nachahmungsverfahren unterschieden: „das einfache Ausschreiben des Vorbildes, das Übersetzen, die Nachahmung eines bestimmten deutschsprachigen Autors, das Nachahmen mehrerer guter Autoren und schließlich das Transponieren einzelner vorgegebener Motive.“⁸⁶ Während das „Ausschreiben“ des Vorbilds als eine Anfängerübung oder ein Behelfsmittel für einen unter Zeitdruck arbeitenden Gelegenheitsdichter galt, stellte das Übersetzen insofern eine wichtige Übung dar, als sich mit ihrer Hilfe am einfachsten das antike Ideal in die deutsche Sprache übertragen ließ. Auch das Nachahmen eines einzigen Autors, d.h. die Übernahme seiner Gedanken und Themen, oder seiner Art zu dichten, war im Barock als eine legitime Form der *imitatio* zulässig, solange es sich dabei nicht um die Reproduktion des ganzen Werkes handelte, sondern sich auf die Übernahme einzelner Bauteile beschränkte. Als gelungenere Form der *imitatio* galt jedoch auch im Barock die eklektische Nachahmung, wie sie Seneca im Bild der honigsaugenden Biene dargestellt hatte, da hier die Frage nach dem geistigen Eigentum weniger problematisch war.⁸⁷ Die höchste Stufe der *imitatio* war das freie Variieren und Transponieren einzelner Motive. Hier zeigte sich nämlich nach barockem Kunstverständnis der wahre Poet, dem es gelingt, seine individuelle poetische Eigenart über die Nachahmung zu stellen.

Trotz dieses umfassenden Nachahmungsprogramms darf jedoch nicht übersehen werden, dass im 17. Jahrhundert, im Vergleich zur Antike, die Ziele ungleich niedriger gesteckt waren. Den barocken Dichtern ging es weniger darum, die literarischen Vorlagen im antiken Sinne der *aemulatio* qualitativ zu übertreffen, als vielmehr da-

deutsche Stilübungen zum Unterrichtsplan einiger Gelehrtschulen, so des von Christian Weise geleiteten Zittauer Gymnasiums.“

⁸⁶Zu den folgenden Ausführungen vgl. Grimm, Gunter E.: Literatur und Gelehrtentum in Deutschland. Untersuchung zum Wandel ihres Verhältnisses vom Humanismus bis zur Frühaufklärung. Tübingen 1983, S. 171-177.

⁸⁷Vgl. hierzu Birken, Siegmund von: Teutsche Rede-bind und Dicht-Kunst/ oder Kurze Anweisung zur Teutschen Poesy / mit Geistlichen Exempeln. Nürnberg 1679, S. 178: „Wer wol Poetisiren wil / der lese erstlich ein gutes Latein- oder Teutsches Gedichte von selbiger Materie: ein Geist / wird den andern anzünden. Diß thun ja ihrer viele: aber sie holen nicht nur das Feuer / sondern sie pflegen auch das Holz zu stehlen / und schreiben oft Plätze aus / darauf man ein Pferd tummeln könnte. Man darf wol borgen / oder übersetzen: aber man muß denjenigen nennen / von dem man geborget / und nicht zum Diebe werden. Man muß entnehmen / wie die Bienen ihr Honig aus den Blumen. Man muß das Gehirne zum guten Magen machen / der die Speise / nicht wie er sie empfangen wieder herauskotze / sondern verdeue und in eignen Nahrung-Saft verwandele.“

rum, einen mit den anderen europäischen Nationen vergleichbaren Status zu erlangen.

Christian Weise

Was die bereits erwähnte stärkere Einbindung der deutschen Sprache in den Schulunterricht angeht, liefen die ersten Versuche, eine deutschsprachige Oratorie zu etablieren, zunächst darauf hinaus, die lateinische Rhetorik und ihr an der Antike ausgerichtetes Eloquenz-Ideal auf das Deutsche zu übertragen, indem den Schülern neben lateinischen Texten auch deutsche Texte zur Nachahmung vorgelegt wurden.⁸⁸ So lassen sich Bestrebungen einzelner Schulmänner erkennen, die „neue“ deutsche Dichtung auf ihre Vorbildlichkeit hin zu prüfen, um durch eine entsprechende Kanonisierung die Voraussetzung für einen angemessenen muttersprachlichen Unterricht zu schaffen, der wie der vormals lateinische ausschließlich auf den *exempla* der Autoren beruhen sollte.⁸⁹

Trotz der Bemühung, auch deutsche Autoren als Stilvorbilder im Unterricht zu etablieren – allein Opitz und Flemming hielten dieser Prüfung stand und wurden als „Klassiker“ für die schulischen Imitationsübungen zugelassen, während die anderen Autoren aus „ästhetischen (abweichende Orthographie) und daher auch pädagogischen Gründen (Verführung der Jugend) als Muster der Nachahmung verworfen“⁹⁰ werden – gilt letztlich Christian Weise als der eigentliche Begründer der deutschen Oratorie. Konsequenter als seine Vorgänger stellte sich Weise auf die Veränderungen seiner Zeit ein. Weise, der selbst das gesamte Curriculum humanistischer Erziehung der höheren Schule durchlaufen hatte, dann aber als Hofmeister und Professor an einer Adelsschule tätig war, wo das Eloquenz-Ideal anhand einer geeigneten Kanzlei-rhetorik gelehrt wurde, entwickelte aus der Synthese seiner persönlichen Erfahrungen sein Konzept „einer Deutschen und Politischen, d.h. praxisorientierten Bered-

⁸⁸Vgl. hierzu Boueke, Dietrich: Der Literaturunterricht. Quellen zur Unterrichtslehre, Bd. 14. Hrsg. v. Georg Geißler. Weinheim 1971, S. 4.

⁸⁹Vgl. hierzu Herrlitz (1964), S. 24ff.

⁹⁰Ebd., S. 25f.

samkeit.“⁹¹ Auch wenn Weises Rhetorik häufig noch der Epoche des Barock zugeordnet wird, spiegelt sich in seinen Ansichten bereits der Vernunftgedanke und das Nützlichkeitsprinzip, das für die Aufklärung programmatisch werden sollte.⁹² Denn vernünftig und nützlich ist nach Weises Ansicht alles, was den Schülern den Erfolg im späteren Leben ermöglicht. Wenn die Schüler im Alltag bestehen sollen, so muss sich – seiner Meinung nach – auch der rhetorische Unterricht an die veränderten Bedingungen anpassen.⁹³ Dies könne aber nicht garantiert werden, wenn die Jugendlichen an den Schulen ausschließlich zu Rhetoren nach antiken Vorstellungen ausgebildet werden. Vielmehr müsse man das Potential, das in den poetischen und sprachlich-stilistischen Übungen des traditionellen antiken Rhetorikunterrichts steckt, im Hinblick auf die neue Zielsetzung des Unterrichts wieder viel stärker nutzen. Besonders die von der Antike her bekannten Imitationsübungen seien geeignet, den Schülern einen Sprachstil beizubringen, wie er in der „galanten Welt“ gesprochen werde, da die Orientierung an der Pluralität der verfügbaren Stilexempla den Schülern helfe, nicht nur das dem eigenen Naturell Gemäße herauszufinden, sondern auch dazu führe, dass sie einen eigenen individuellen Stil entwickelten.⁹⁴ Um das in seinen Augen mittlerweile vernachlässigte, aber äußerst gewinnbringende Verfahren der *imitatio auctorum* im Schulunterricht wiederzubeleben, gibt Weise 1698 eigens ein Schulbuch mit dem Titel „*Curioese Gedancken von der Imitation*“⁹⁵ heraus, in dem er die Lehrer nachdrücklich auffordert, literarische Texte mit den Schülern im Unterricht nicht nur zu lesen, sondern ihnen auch wieder verstärkt die richtige „Technik“ des Imitierens beizubringen:

⁹¹Kraus (1996), S. 106.

⁹²Vgl. hierzu Barner (1970), S. 215f.: „Die Vielfalt der sozialen, weltanschaulichen und literarischen Einflüsse, die sich in Weises Rhetorik überschneiden, scheint verwirrend; in der deutschen Literatur des 17. Jahrhunderts jedenfalls stellt sie ein Novum dar. Seit langem ist es eine beliebte Streitfrage, ob Weise überhaupt noch zum >Barock< gehöre oder nicht bereits zur >Aufklärung<. [...] Die Lösung des Problems scheint darin zu liegen, daß man Weise als eine Figur des >Übergangs< darstellt, die aus dem Barock hervorgeht und >aufklärerische< Züge trägt.“

⁹³Ludwig (1988), S. 28-30.

⁹⁴Anz, Thomas: Literarische Norm und Autonomie. Individualitätsspielräume in der modernen Literaturgesellschaft des 18. Jahrhunderts. In: Barner, Wilfried (Hrsg.): Tradition, Norm, Innovation. Soziales und literarisches Traditionsverhalten in der Frühzeit der deutschen Aufklärung. Oldenbourg 1989, S. 75.

⁹⁵Weise, Christian: *Curioese Gedancken von der Imitation, welcher gestalt die lateinischen Auctores von der studierenden sonderlich von der Politischen Jugend mit Nutzen gelesen mit gutem Verstande erkläret/ und mit einer gelehrten Freyheit im Stylo selbst gebraucht werden.* Leipzig 1698.

„Ich weiß wohl / daß etliche von der IMITATION nicht gar zu viel halten. Denn vor eins stehen sie in den Gedancken / als wenn der *Stylus* aus dem bloßen *Naturel* müßte erwartet und excoliret werden. Hiernechst wenn sie von den Auctoribus nicht ganz abweichen wollen / so gehen sie nicht weiter / als daß junge Leute dergleichen Schrifften nur mit gutem Bedacht lesen sollen.“ (...) „Immittelst wer sich als ein *Præceptor*, sonderlich bey vielen Untergebenen wol aufzufuehren gedencket / der muß in zeiten davor sorgen / daß er die Wege zur *Imitation* nicht allein bloß *recommendiren* / sondern auch zeigen kann.“⁹⁶

⁹⁶Ebd., S. 9 und S. 11. Vgl. auch S. 7: „Es ist nicht genug / daß viel *Auctores* gelesen werden / und daß man weitläuffige *Commentarios* darüber abschreiben lasset: sondern der Nutzen muß auch erfolgen/ daß ist / ein junger Mensch/ muß zu einer ungebundenen *activität* gelangen / daß er alles gleichsam aus freyer Faust nachmachen lernet / was dem Auctori vormahls wol geflossen und gerathen ist [...] Zu solchem *Intent* können wir am besten gelangen / wenn alles zu einer guten IMITATION eingerichtet wird.“

2.5. Imitatives Schreiben im 18. Jahrhundert

Wie sich am Beispiel von Christian Weises Lehrwerk zeigt, wurde der pädagogische Nutzen der *imitatio auctorum* auch im 17. Jahrhundert trotz der Forderung nach einer muttersprachlichen Oratorie prinzipiell nicht in Frage gestellt. Im 18. Jahrhundert hingegen veränderte sich das Nachahmungsverständnis nachhaltig. Immer weniger ging es um die Frage, wie eine gelungene *imitatio auctorum* auszusehen hat, sondern die Diskussion drehte sich vielmehr darum, ob es überhaupt Sinn macht, sich Vorbilder für die eigene Textproduktion zu wählen, oder ob diese dem individuellen Schaffensprozess nicht im Wege stehen. Als Ursache für diese veränderte Fragestellung sind mehrere Gründe verantwortlich zu machen: Zum einen setzte sich die bereits von Weise geforderte Ausrichtung der Rhetorik an den zunehmend bürgerlich bestimmten Bedingungen des Zeitalters der Aufklärung fort. Dabei ging es weniger darum, die Schüler zu einer politischen Beredsamkeit auf der Grundlage der *imitatio* geeigneter Mustertexte anzuhalten, als darum, sie zu befähigen – im Sinne aufklärerischen Denkens –, ihren Verstand zu nutzen und ihre eigenen Gedanken zu formulieren. Dies hatte zur Folge, dass das Verfassen von Texten nicht mehr länger nur als Vorstufe des mündlichen Vortrags angesehen wurde, sondern dass es sich zum eigenständigen Unterrichtsgegenstand entwickelte, was gegen Ende des Jahrhunderts zu einer allmählichen Ablösung des traditionellen rhetorischen Unterrichts antiker Prägung durch den deutschen Aufsatzunterricht führte.⁹⁷ Zum anderen vollzog sich im späten 18. Jahrhundert eine grundlegende Umstrukturierung des gesamten literarischen Systems. War man bisher davon überzeugt, dass es sich bei der *ars poetica* um eine auf erlernbaren Regeln basierende Kunst handelte, setzte sich spätestens ab 1770, ausgelöst durch die Autoren des Sturm und Drang, die Vorstellung eines schöpferisch-autonomen Genies durch, das keiner Regeln bedurfte.

⁹⁷Kraus (1996), S. 111: „Die Gewichte zwischen schriftlichen und mündlichen Übungen verschieben sich. Beide werden nun pädagogisch unterschiedlich begründet: während die mündlichen nach wie vor der Ausbildung der Eloquenz und kommunikativer Fähigkeiten dienen, fällt den schriftlichen jetzt die Aufgabe der Verstandesbildung und der Befähigung zum Ausdruck eigener Gedanken zu. (...) Diese Veränderungen führen schließlich zur allmählichen Verdrängung und Ablösung der rhetorischen

Friedrich Andreas Hallbauer

Erste Anzeichen dieses neuen *imitatio*-Verständnisses im Schulunterricht finden sich in Friedrich Hallbauers 1725 erschienene „*Anweisung zur verbesserten Teutschen Oratorie*“.⁹⁸ Hallbauer übt hier scharfe Kritik am Unterricht seiner Zeit, der seiner Meinung nach zu wenig auf die Selbstständigkeit der Schüler setzt. Trotz entsprechender Lehrwerke hielten die Lehrer immer noch an einer völlig veralteten Unterrichtsmethode fest, die die Schüler nicht dazu ermutige, beim Verfassen ihrer Texte ihren eigenen Verstand zu nutzen, sondern ihnen stattdessen „eine kindische und pedantische Art zu reden und zu schreiben“⁹⁹ vermittle. Diese Form von Unterricht, bei der die Schüler ihre Reden nicht selbst machten, sondern sie aus anderen zusammenstoppelten¹⁰⁰, könne aber nicht zum Erfolg führen, da es keinen Sinn mache, die sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel losgelöst vom jeweiligen Inhalt zu üben, indem man geeignete Wendungen und Floskeln in „Collectaneis“¹⁰¹ sammelt und imitiert. Generell ist Hallbauer vom didaktischen Nutzen der *imitatio auctorum* wenig überzeugt – die Schreibanfänger beherrschten seiner Meinung nach das richtige Imitieren ohnehin nicht, die Geübten hingegen benötigten dieses Verfahren erst gar nicht:

„Anfaenger schicken sich hierzu nicht so wohl, als Geuebte: diese aber koennen so schon einen guten *periodum* machen und brauchen nicht nach einer Vorschrift zu schreiben. Jene koennen nicht imitieren; diese haben es nicht noethig. Und wie jene nur gezwungen Zeug zu wege bringen, wenn sie es sich unterstehen; also wird es diesen weit saurer etwas fremdes zu imtiren, als etwas eigenes zu schreiben.“¹⁰²

rischen E[xercitatio] antik-humanistischer Prägung durch den deutschen *Aufsatzunterricht*, dessen Einführungsphase in die Zeit von 1700 bis 1800 fällt.“

⁹⁸Hallbauer, Friedrich Andreas: *Anweisung zur verbesserten Teutschen Oratorie*. Jena 1725. Faksimiledruck Kronberg Ts. 1974.

⁹⁹Ebd., Vorrede, ohne Paginierung.

¹⁰⁰Ebd.: „[...] alles ist zusammen geschmiert / nicht aus einer guten Meditation gefloßen. Da sieht man nichts als Historien / Fabeln / Luegen / Allegorien / Zeugnisse / Müntzen / Wappen / *hieroglyphica*, *emblemata*, lateinische / griechische und andere Brocken / Werke / fremde *auctores* / Buecher u.d.g.“

¹⁰¹Ebd., S. 288ff. Hallbauer führt hier eine ganze Reihe von Aspekten auf, warum das Anlegen von „Collectaneis“ seiner Meinung nach kontraproduktiv ist.

¹⁰²Ebd., S. 611.

Wenn man aber schon nicht umhinkomme, die Schüler im Unterricht vorbildliche Autoren imitieren zu lassen, dann müsse man, damit nicht nur „gezwungen Zeug“¹⁰³ entstehe, einen viel freieren Umgang mit den literarischen Vorlagen zulassen, der es den Schülern erlaube, von denselben abzuweichen:

„Doch wolte man ja auch Imitationes schreiben; so müeßte man zufoerderst eine Materie suchen, die mit eben der Disposition vorgetragen werden kann, man müeßte sich die Freyheit behalten, zu verandern, was sich nicht wohl schicken will; auszulassen, was nicht noethig ist und hinzuthun, was die Materie und die Absicht erfordert.“¹⁰⁴

Hallbauers Kritik an der Nachahmung ist insofern aufschlussreich, als sich in ihr der Konflikt besonders deutlich zeigt, in den die *imitatio auctorum* im Zusammenhang mit der von der Aufklärung postulierten Forderung nach der Autonomie des Verstandes allmählich geriet – eine Geisteshaltung, die sich der Selbsttätigkeit und dem eigenen Denken verschrieben hatte, musste die *imitatio auctorum* zwangsläufig als gedanklich unselbstständige Textproduktion ablehnen.

Johann Christoph Gottsched

Als 1730 Johann Christoph Gottscheds „*Versuch einer Critischen Dichtkunst vor die Deutschen*“¹⁰⁵ erscheint, ist von dieser Kritik jedoch noch wenig zu spüren. In Gottscheds „*Dichtkunst*“ dominiert noch ganz die traditionelle Vorstellung des *poeta doctus*, „dessen natürliche Gaben unvollkommen bleiben müssen, wenn sie nicht durch Imitation und normative Regeln kultiviert werden.“¹⁰⁶ Gottsched, der von der prinzipiellen Lehr- und Lernbarkeit der Dichtkunst überzeugt ist, gibt zwar zu, dass es durchaus Schriftsteller gibt, die alles, was sie schreiben, ihrem angeborenen Talent zu verdanken hätten. Dies sei jedoch eher die Ausnahme, wie er anhand seines eigenen schriftstellerischen Werdegangs darstellt:

¹⁰³Ebd.

¹⁰⁴Ebd., S. 611f.

¹⁰⁵Gottsched, Johann Christoph: Versuch der kritischen Dichtkunst. Vorrede zur zweyten Aufl. von 1737. Leipzig 1751.

¹⁰⁶Kaminski (1998), S. 278.

„Ich trage also auch bey dieser neuen Auflage kein Bedenken, zu gestehen, daß ich alle meine kritischen Regeln und Beurtheilungen alter und neuer Gedichte, nicht aus meinem Gehirne ersonnen; sondern von den größten Meistern und Kennern der Dichtkunst erlernt habe.“¹⁰⁷

In Anlehnung an Senecas „Bienengleichnis“ empfiehlt auch er die *imitatio auctorum*, wobei er die *imitatio* nicht allein auf die antiken Autoren beschränkt, sondern auch die französischen Klassiker als Muster empfiehlt, von denen er selbst viel durch Nachahmung gelernt habe:

„Ich weis es nur gar zu wohl, wie wenige, von denen guten Früchten, die meine Dichtkunst getragen, mir eigenthüemlich zugehoeren. Diejenigen großen Leute, die alles, was sie schreiben, aus ihrem eigenen fruchtbaren Geiste hernehmen, und keinem Lehrmeister etwas zu verdanken haben, moegen auf ihre Schriften stolz werden. Sie haben ein Recht dazu, welches ich ihnen nicht streitig machen kann. Sie sind so glüecklich, dasjenige in sich selbst zu finden, was Leute meiner Gattung, nach Art aemsiger Bienen, erst auf fremden Fluren, mit viel Muehe, zusammensuchen muessen!“¹⁰⁸

In seiner 1736 erschienenen „*Ausführlichen Redekunst*“¹⁰⁹ geht Gottsched näher auf das Prinzip der *imitatio auctorum* ein. Hier unterscheidet er drei Stufen der Nachahmung – die „kindliche“, „maennliche“ und „oratorische“ Nachahmung. Die „kindliche“ Nachahmung, die vor allem Anfängern empfohlen wird, lehnt Gottsched prinzipiell ab. Diese Art der Nachahmung lasse sich leicht aufdecken und sei von vornherein zum Scheitern verurteilt, da man schnell „in den Ruf gelehrter Diebe [gerate], so bald man es wahrgenommen hat, daß sie, sich mit fremden Federn zu putzen, beflissen sind.“¹¹⁰ Besser stehe es um die „maennliche Nachahmung“¹¹¹, zu der ein „reiferer Verstand und eine fast maennliche Beurteilungskraft gehoeret.“¹¹² Um die gute Schreibart zu erlernen, sei es deshalb umso wichtiger, dass man das Vorbild nicht nur nachkünstle, sondern „[e]in jeder muß seinen eigenen Charakter, sein eigen Naturell ausdruecken.“¹¹³ Dies wiederum erreicht man laut Gottsched erst durch die eingehende und intensive Lektüre, denn nur so sei man in der Lage, sich den Reichtum

¹⁰⁷Gottsched (1751), S. XXVII.

¹⁰⁸Ebd., S. XXV/ XXVI.

¹⁰⁹Gottsched, Johann Christoph: Ausführliche Redekunst. Hier zitiert nach: ders.: Ausgewählte Werke, Bd. VII/ 2. Hrsg. v. P.M. Mitchell. Berlin, New York 1975.

¹¹⁰Ebd., S. 46.

¹¹¹Ebd., S. 48.

¹¹²Ebd.

und die Schönheit der Muttersprache anzugewöhnen. Die höchste Stufe der Nachahmung aber bestehe, laut Gottsched, in der „oratorische[n] Nachahmung, die weder die Woerter, noch die Saetze und ihren Zusammenhang: sondern die ganze Art und den Charakter der Beredsamkeit, das ist die Freyheit der Gedanken, die Liebe zur Wahrheit, die Ehrlichkeit des Gemuethes, die Munterkeit und den Eifer im Vortrage seiner Vorstellungen, nachmachet und auszudruecken suchet.“¹¹⁴

Gottscheds hier aufgeführte Gedanken zur richtigen Nachahmung stellen jedoch nicht nur allgemeine dichtungstheoretische Überlegungen dar, sondern beziehen sich auch ganz konkret auf den Schulunterricht seiner Zeit. Wie Hallbauer hält auch Gottsched eine zu enge Nachahmung, wie sie an den Schulen praktiziert wird, für kontraproduktiv, da die Schüler „nur das fehlerhafte großer Leute nachaeffen.“¹¹⁵ Die Schuld an diesem Zustand gibt Gottsched ebenfalls den Lehrern, deren Fehler seiner Meinung nach darin bestünden, dass sie die Schüler gleich zu großen Rednern machen wollen, ohne diese durch entsprechende altersgerechte Übungen dazu anzuleiten.¹¹⁶ Darin sieht Gottsched auch die Ursache begründet, warum die antiken *progymnasmata*-Übungen unter den Pädagogen mehr und mehr außer Mode geraten sind:

„Die Voruebungen der Beredsamkeit aber zu vernachlaeßigen, und die Juenglinge gleich unmittelbar zur großen Redekunst zu führen: das heißt junge Voegel zum Fliegen anfuehren, ehe ihnen noch die Federn gewachsen sind. Man fordert von ihnen schwere Ausarbeitungen ganzer und langer Reden, ehe sie, so zu sagen, eine Periode recht machen gelernet [...]“¹¹⁷

¹¹³Ebd., S. 49.

¹¹⁴Ebd., S. 50.

¹¹⁵Ebd., S. 48.

¹¹⁶Gottsched, Johann Christoph: Ausführliche Redekunst. Hier zitiert nach: ders.: Ausgewählte Werke, Bd. VII/ 1. Hrsg. v. P.M. Mitchell. Berlin, New York 1975, S. 80f: „Ohne Zweifel werden sich viele wundern, warum ich noch mit keinem Worte an Christian Weisen gedacht: der doch allein mehr oratorische Schriften herausgegeben, als alle uebrigen Schulmaenner seiner Zeit, zusammen genommen. Allein dieses ist mit gutem Bedachte geschehen: denn selbiger ist mehr fuer einen Verderber, als Befoerderer der Beredsamkeit in Deutschland zu halten. [...] so hat er eine von ihm selbst erdachte Art der Wohlredenheit ausgehecket, die sich kaum fuer die kindische Faehigkeit der Schulknaben, geschweige denn fuer Maenner, schickete, die in wichtigen Aemtern die Beredsamkeit brauchen sollten. Er wollte naemlich aus Kindern Redner machen: die doch weder Gelehrsamkeit noch Erfahrung, noch ein reifes Urtheil in ihrer Gewalt hatten.“

Laut Gottsched sei dies aber gerade der falsche Ansatz; viel wichtiger sei es, die Schüler langsam durch geeignete imitative Übungen an diese schwere Aufgabe des Redenschreibens heranzuführen, ohne sie dabei zu überfordern. Aus diesem Grund gibt er 1754 eine eigene Bearbeitung der antiken *progymnasmata*-Übungen des Aphthonius unter dem Titel „*Voruebungen der Beredsamkeit*“¹¹⁷ heraus. Wie sehr Gottsched nicht nur die angemessene und altersgemäße Vermittlung der Redekunst, sondern auch die entsprechende Vermittlung der Verskunst an den Schulen am Herzen lag, davon zeugen seine 1756 herausgegebenen, ebenfalls an den antiken *progymnasmata*-Übungen angelehnten und für den Schulgebrauch konzipierten „*Voruebungen der lateinischen und deutschen Dichtkunst*“¹¹⁹, die den Lehrern bei der Vermittlung deutscher Dichtungsregeln im Unterricht helfen sollten.

Dass es sich aber bei den von Gottsched propagierten *progymnasmata*-Übungen im schulischen Unterricht bereits um ein didaktisch-methodisches „Auslaufmodell“ handelte, beweist Gotthold Ephraim Lessings Kritik an dieser Übungsform, der wenig davon hielt, die Schüler Texte nach vorgefertigten Dichtungsregeln verfassen zu lassen:

„Noch weniger will ich von dem geringern Nutzen itzt sprechen, den die alten Rhetores in ihren Vorübungen von den Fabeln zogen; indem sie ihren Schülern aufgaben, bald eine Fabel durch alle casus obliquos zu verändern, bald sie zu erweitern, bald sie kürzer zusammenzuziehen etc. Diese Übung kann nicht anders als zum Nachteil der Fabel selbst vorgenommen werden [...]“¹²⁰

¹¹⁷ Gottsched, Johann Christoph: *Voruebungen der Beredsamkeit zum Gebrauche der Gymnasien und größeren Schulen*. Zweyte verbesserte Auflage. Leipzig 1756. Vorrede, ohne Paginierung.

¹¹⁸ Ebd. Vgl. hierzu auch Kraus (1996), S. 110: „Mit seinen für den Unterricht an höheren Schulen konzipierten <Vorübungen der Beredsamkeit> (1754) legt Gottsched noch einmal eine Bearbeitung der antiken *Progymnasmata* des Aphthonios vor. Aufgrund neuer Bewertung von Schwierigkeitsgrad und Sachzusammenhang gruppiert er dessen Liste jedoch einschneidend um. So rückt die Beschreibung weit nach vorne, Sentenzen und Chrie als schwierigste Übungen ganz ans Ende. Die neue Reihenfolge lautet: 1. Fabel und Erzählung; 2. Beschreibung; 3. Loben und Verwerfen; 4. Vergleich; 5. Spielen einer fremden Person; 6. Bestätigung; 7. Widerlegung; 8. Beantwortung einer Frage; 9. Lehrsprüche berühmter Männer; 10. Chrien. Gemeinplatz und Gesetzesvorlage fallen (als juristische Spezialprobleme) ganz weg. Dafür treten neu hinzu: 11. Von Briefen und Sendschreiben; 12. Vom guten Vortrage in Übungsreden.“

¹¹⁹ Gottsched, Johann Christoph: *Voruebungen der lateinischen und deutschen Dichtkunst, zum Gebrauche der Schulen* entworfen. Leipzig 1756.

¹²⁰ Lessing, Gotthold Ephraim: *Von einem besonderen Nutzen der Fabeln in der Schule*. In: *Werke*, Bd. V. Hrsg. v. Herbert G. Göpfert. München 1973, S. 415f.

Viel wichtiger, als den Schülern das Schreiben nach Regeln zu vermitteln, ist es laut Lessing, das *ingenium* der Schüler durch entsprechende Erziehungsmaßnahmen zu fördern.¹²¹ Während Lessing im schulischen Bereich davon ausgeht, dass das Genie der Schüler durch Wissen, Lernen und Vergleichen¹²² ausgebildet werden kann, indem man den Schülern anhand beispielhafter Werke nicht Dichtungsregeln vermittelt, sondern ihnen Beispiele für geniales Schaffen aufzeigt, schließt er diese Möglichkeit für die Dichter aus. Im „17. Literaturbrief“¹²³ vom 16. Februar 1759 antizipiert Lessing das Genieverständnis der nachfolgenden Schriftstellergeneration, die sich, was die literarische Produktion angeht, auf ihr natürliches angeborenes *ingenium* beriefen und sich nicht mehr auf ein lehr- und lernbares Regelwissen festlegen lassen wollten.¹²⁴

Die Frage, ob man Dichtung nach Regeln erlernen kann oder ob es sich beim Schreiben um eine Tätigkeit handelt, die vom Genie des Autors abhängt, wurde im 18. Jahrhundert, wie schon Lessings Literaturbrief zeigt, nicht ausschließlich auf der schulischen Ebene diskutiert. Der Disput, ob die Nachahmung vorbildlicher Autoren für das schriftstellerische Können gewinnbringend ist oder ob die Nachahmung gar die eigene Schaffenskraft behindert, ging weit über den schulischen Bereich hinaus und muss im Rahmen des allumfassenden Paradigmenwechsels von der Rhetorik und Regelpoetik der Aufklärung hin zur Genieästhetik des Sturm und Drang gesehen werden.

Bereits im 17. Jahrhundert wurde in Frankreich in dem epochemachenden Streit, der so genannten *Querelle des Anciens et des Modernes*, der sich im 18. Jahrhundert auch auf Deutschland ausbreitete, darüber diskutiert, wie die modernen Dichter die vorbildlichen antiken Schriftsteller durch Nachahmung überbieten können und ob sich das *ingenium* durch die individuelle Begabung oder durch das Erlernen von Re-

¹²¹Ebd., S. 416.: „[...] aber das Genie müssen wir durch die Erziehung bekommen.“

¹²²Vgl. hierzu ebd.

¹²³Lessing, Gotthold Ephraim: 17. Literaturbrief (1759). In: Werke, Bd. V. Hrsg. v. Herbert G. Göpfert.. München 1973, S. 70-73.

¹²⁴Ebd., S. 72: „Denn ein *Genie* kann nur von einem *Genie* entzündet werden; und am leichtesten von einem, das alles bloß der Natur zu danken haben scheint und durch die mühsamen Vollkommenheiten der Kunst nicht abschreckt.“

geln auszeichne. In Deutschland drehte sich die dichtungstheoretische Diskussion allerdings anfänglich weniger um die richtige Nachahmung der antiken Vorbilder; die Kritik der Schriftsteller entzündete sich zunächst vor allem an dem strengen Regelsystem, wie es Gottsched 1730 im „*Versuch einer kritischen Dichtkunst*“ in Anlehnung an die französischen Autoren empfohlen hatte.

Neben dem französischen Einfluss wurde die Entwicklung in Deutschland vor allem durch die Rezeption des angelsächsischen Sensualismus geprägt, der „das Individuum in seiner sinnlichen Ausdehnung“¹²⁵ in den Mittelpunkt stellte. Durch die Schriften Anthony Ashley Coopers, Third Earl of Shaftesbury, der im Dichter eine promethische Figur – *einen second Maker*¹²⁶ – sah, der im Zustand göttlicher Ergriffenheit ein neues, einzigartiges Originalwerk schafft, erteilten die Stürmer und Dränger dem klassischen Regelkanon Gottschedscher Prägung eine endgültige Absage und stellten die *creatio ex nihilo* – die Originalität des dichtenden Individuums – in den Mittelpunkt des literarischen Schaffensprozesses. Große Aufnahme fanden auch die von Edward Young 1759 verfassten „*Conjectures on Original Composition*“, die bereits ein Jahr später ins Deutsche übersetzt wurden. Anlässlich der Debatte um die Bewertung der „*Imitations of Horace*“ (1733-1739) des englischen Klassizisten Alexander Pope formulierte Young seine Ablehnung gegenüber einer Dichtung, die auf normativ erlernbaren Regeln basiert und die eine freie Entfaltung des Genies blockiert: „Denn Regeln sind wie Kruecken, eine nothwendige Huelfe fuer den Lahmen, aber ein Hinderniß fuer den Gesunden.“¹²⁷ Der Gedanke *imitatio auctorum* wird von Young als genie- und individualitätszerstörend höhnisch verurteilt:

„Da wir nun als ORIGINALE gebohren worden, wie koemmt es doch, daß wir als COPIEN sterben? Die NACHAHMUNG, der Affe, der sich immer darein mischet, sobald wir zu den Jahren der INDISCRETION (erlauben Sie mir dieses Wort) gelangen, ergreift die Feder und streicht das Un-

¹²⁵Hyssen, Andreas: Drama des Sturm und Drang: Kommentar zu einer Epoche. München 1980. S. 48.

¹²⁶Cooper, Anthony Ashley, Third Earl of Shaftesbury. Standard Edition. Sämtliche Werke, ausgewählte Briefe und nachgelassene Schriften in engl. und dt. Sprache mit paralleler dt. Übersetzung. Hrsg. übers. und komm. von Gerd Hemmerich und Wolfgang Benda. Stuttgart 1981, S. 110.

¹²⁷Young, Edward: Gedanken über die Original-Werke. Aus dem Englischen von H.E. von Teubern. Faksimiledruck nach der Ausgabe von 1760. Nachwort und Dokumentation zur Wirkungsgeschichte in Deutschland von Gerhard Sauder. Heidelberg 1977, S. 29.

terscheidungs=Zeichen der Natur aus, zerstoert ihr schoenes Vorhaben, und vernichtet die ganze Individualitaet der Seele.“¹²⁸

Johann Georg Sulzer

Dieser neue Anspruch an das künstlerische *ingenium* manifestiert sich auch in Johann Georg Sulzers 1771-1774 erschienener „*Allgemeinen Theorie der schoenen Kuenste*“¹²⁹, die in der Goethezeit zu den meistbenutzten Nachschlagewerken in ästhetischen Fragen gehörte. Sulzers *imitatio*-Vorstellung steht bereits ganz im Zeichen der Geniedebatte des Sturm und Drang, wobei er versucht, einen Nachahmungs-begriff zu definieren, bei dem sich Nachahmung und Originalität nicht gegenseitig ausschließen. Dies kann in Sulzers Augen nur gelingen, wenn der Künstler sich durch höchste Selbsttätigkeit auszeichnet. In seinem Artikel zur „*Nachahmung*“ unterscheidet Sulzer daher drei Arten von Nachahmung: „Die Nachaeffung, die ein bloßes Kinderspiel ist, und aus unbestimmter, keinen Zweck kennender Lust sich zu beschaefftigen entsteht“¹³⁰, die „knechtische und aengstliche Nachahmung“, die zwar das Original, das sie sich zum Muster nimmt, auswählt, „aber indem sie ohne Ueberlegung auch das Zufaellige darin nachahmet“, ein Werk hervorbringt, „in welchem viel unschickliches, oder gar ungereimet ist“¹³¹, und schließlich die „freye und verständige Nachahmung, die schon vorhandene Werke zu einem in einzelnen Umstaenden naeher oder anders bestimmten Zweck einrichtet.“¹³² Die freie Nachahmung schließt die Originalität des Autors mit ein, „dessen Handlungen aus seinen eigenen Vorstellungen entstehen, und der in der Ausfuehrung seinen eigenen Begriffen folgt.“¹³³ Diese Unabhängigkeit von der Vorlage erreicht der Künstler wiederum nur durch eigenes Denken:

„Wer allezeit denkt und ueberlegt, ahmet frey nach. Er siehet in den Werken, die er sich zueignet, gewisse Sachen, die zu seinem Zweke nicht dienen; diese nimmt er in sein Werk nicht auf, sondern

¹²⁸Ebd., S. 40.

¹²⁹Sulzer, Johann Georg: *Allgemeine Theorie der schoenen Kuenste in einzelnen, nach alphabetischer Ordnung der Kunstwoerter aufeinanderfolgenden, Artikeln. Dritter Theil.* Frankfurt und Leipzig³1798.

¹³⁰Ebd., S. 529.

¹³¹Ebd.

¹³²Ebd.

wählt an deren Stelle andere nach seiner Absicht. Dadurch wird sein Werk, das in der Hauptsache eine Nachahmung ist, in besondern Theilen ein Originalwerk.“¹³⁴

In dem oben erwähnten Artikel macht sich Sulzer nicht nur theoretische Gedanken über eine richtige Nachahmung, sondern gibt auch konkrete Arbeitsanweisungen, wie eine freie und verständige Nachahmung zu erfolgen hat: hierbei ist ihm vor allem wichtig, dass man die Grundsätze und Maximen der großen Meister verstanden und studiert hat und sich „ihre Art zu verfahren“¹³⁵ zu eigen gemacht hat. Denn der freie Nachahmer zeichnet sich gerade dadurch aus, dass er sich nicht sklavisch an die Vorlage hält, sondern diese nur als Anregung für sein eigenes, geniales Schaffen benutzt:

„Der freye, edle Nachahmer erwarmet sein eigenes Genie an einem fremden so lange, bis es selbst angeflammt, durch eigene Waerme fortbrennet [...]. Darum koennen Kuenstler von Genie, wenn sie auch wollten, nicht lange bei der knechtischen Nachahmung bleiben; sie werden durch ihre eigenen Kraefte in der ihnen eigenen Bahn fortgerissen.“¹³⁶

Während Sulzer noch nach einem Kompromiss suchte, *imitatio* und *ingenium* nicht gegeneinander auszuspielen, zeichnete sich der Sturm und Drang vor allem durch eine Originalitätssucht aus, die dem künstlerischen genialischen Moment die größte Bedeutung beimaß. Dabei gerieten *ars* und *ingenium* immer mehr in einen unveröhnlichen Gegensatz. Handwerkliche Bezüge und literarische Traditionen wurden scheinbar negiert, da sie lediglich einer Zweckrationalität folgten und die Entfaltung der individuellen Produktionskräfte lähmten. Die radikalste Steigerung erfuhr der Geniebegriff beim jungen Goethe, der während seiner Straßburger Zeit den fünf Jahre älteren Herder kennen lernte und dessen Ansichten über das Genie teilte. Hatte Shaftesbury den Künstler noch als Prometheus unter Zeus gesehen, erweiterte Herder den Gottesbegriff auf die Natur. In der spinozistischen Gleichung *deus sive natura* ist das Genie nicht mehr auf die göttliche Inspiration angewiesen, sondern manifestiert sich in einem intensiven Identitätsgefühl mit dem Naturganzen.

¹³³Ebd., S. 528.

¹³⁴Ebd.

¹³⁵Ebd., S. 532.

¹³⁶Ebd.

Goethe selbst spricht hingegen in seinem 1772 erschienenen Aufsatz „*Von deutscher Baukunst*“ vom „gottgleichen Genius“. ¹³⁷ Durch Goethes hier vorgenommene Gleichsetzung des Genies mit Gott musste jede Regelpoetik endgültig ihren Sinn verlieren, da sich das Göttliche weder erlernen noch beurteilen lässt.

Bei näherer Betrachtung zeigt sich allerdings, dass die Kampfansage der Sturm-und-Drang-Autoren gegen jedwede Regeln zugunsten eines anarchischen Individuums nicht funktionieren konnte, da der klassische Kanon mustergültiger Autoren von den Stürmern und Drängern lediglich durch einen Gegenkanon ersetzt wurde, auf dem die neue Kunstauffassung des Geniegedankens gründete. Die römischen Autoren, die bis zu diesem Zeitpunkt als vorbildlich galten, wurden als Imitatoren degradiert; stattdessen orientierte man sich an den antiken griechischen Autoren wie Pindar, Homer und Sophokles als Beispiele für Originalität. In der „neueren“ Literatur avancierte Shakespeare zum genialen Autor schlechthin, der – wie die griechischen Autoren – als ein Modell für die vermeintliche Ursprünglichkeit im Gegensatz zu einem normativen Regelkanon gepriesen wurde. Somit rekurriert der Sturm und Drang zwar nicht mehr auf einen epochal begrenzten Kanon von Musterautoren, wie das in den vorhergegangenen Jahrhunderten der Fall war, aber er bricht auch nicht radikal mit der literarischen Tradition der *imitatio auctorum*. ¹³⁸ Was die poetische Praxis angeht, führte dieser Bruch gerade nicht zu der gewünschten „rauschhaften Geniedichtung, sondern zur kalkulierten Gefühlsrhetorik im Zeichen normabweichender Muster“. ¹³⁹ Goethes „*Werther*“ ist ein Beispiel für dieses Phänomen. Die vermeintlich unmittelbare Sprache des „fühlenden Herzens“ erweist sich bei genauer Betrachtung als „ein kunstvoll gemachter, intertextuell hochreferenzieller“ ¹⁴⁰ Text, der den Anschein des Spontanen und Natürlichen vermitteln will.

¹³⁷ Goethe, Johann Wolfgang: *Von deutscher Baukunst*. In: Hamburger Ausgabe, Bd. 12. Hrgs. v. Erich Trunz. München ¹²1994, S. 13.

¹³⁸ Kaminski (1998), S. 280. Vgl. hierzu auch Anz (1989), S. 71-87.

¹³⁹ Kaminski (1998), S. 280.

¹⁴⁰ Ebd., S. 280.

Johann Christian Adelung

Die Auseinandersetzung mit der Genieauffassung des Sturm und Drang fand im 18. Jahrhundert zwar Eingang in den Schulunterricht, wo man seit 1770 immer weniger von Unterricht in Rhetorik als von Unterricht im „Styl“ sprach.¹⁴¹ Im schulischen Kontext ging man – im Gegensatz zur Dichtungstheorie – jedoch weder davon aus, dass die Schüler über jenes vermeintlich natürliche Genie der Stürmer und Dränger verfügten, noch dass dieses, wie Lessing behauptet hatte, vermittelbar sei. Vielmehr war man davon überzeugt, dass die Jugendlichen konkrete Anleitung bräuchten, um ihre sprachlich-stilistischen Fähigkeiten auszubilden. Dies führte schließlich zu der weit verbreiteten Erkenntnis, dass man trotz aller Kritik an der Vermittlung von starrem Regelwissen im Unterricht doch auf die Lehr- und Lernbarkeit von Schreibregeln und -techniken, wie man sie in der antiken rhetorischen Praxis angelegt fand, angewiesen war.

Im Hinblick auf eine sich langsam entwickelnde Stildidaktik stellt Christian Adelungs 1785 erschienenes Werk *„Ueber den deutschen Styl“*¹⁴² eine wichtige Grundlage dar, die den Übergang von der rhetorischen Schulung der Beredsamkeit hin zu einer stildidaktischen Methodisierung eines Schreibunterrichts markiert.¹⁴³ Adelungs Werk, das ursprünglich nicht für den Schulunterricht konzipiert war, galt im 19. Jahrhundert als eines der einflussreichsten Werke, an dem sich viele Didaktiker orientierten. In seiner Abhandlung geht Adelung grundsätzlich von der Vorstellung aus, dass es sich bei Dichtung um bewusst geschaffene Kunstwerke handelt, deren sprachliche Gestaltung lehr- und lernbar ist. Ziel allen sprachlich-stilistischen Bestrebens stellt für Adelung das antike rhetorische Ideal der Wohlredenheit dar, d.h. die Fähigkeit, sich in allen Fällen sowohl schriftlich als auch mündlich so auszudrücken, dass man mit Wohlgefallen verstanden wird. Durch den Rückgriff auf die antike Tradition wird Stil bei Adelung zu einer objektiv bewertbaren Kategorie, wobei ihm als Richtschnur die Wirkung auf den Rezipienten gilt, die durch den gezielten

¹⁴¹Vgl. hierzu Abraham (1996), S. 36ff.

¹⁴²Adelung, Johann Christian: *Ueber den Deutschen Styl. Erster Theil*. Berlin 1785. In: *Documenta Linguistica. Quellen zur Geschichte der deutschen Sprache des 15. bis 20. Jahrhunderts*. Hildesheim, New York 1974.

¹⁴³Zu den folgenden Ausführungen vgl. auch Linn, Marie-Luise: *Studien zur Rhetorik und Stilistik im 19. Jahrhundert*. Marburg 1963.

Einsatz bestimmter Sprachmittel bei diesem hervorgerufen wird. Das individuelle Genie ist für Adelung dabei eine nützliche, aber nicht unbedingt notwendige Bedingung, wohingegen die bewusste Verstandesarbeit, Ausdauer, Fleiß, Übung und Geschmack sowie die Kenntnis der Regeln für ihn den sichersten Weg zum guten Stil darstellen. Daher ist es auch selbstverständlich, dass er die *imitatio auctorum* als eine Möglichkeit, guten Stil zu lernen, vorschlägt. Dennoch, so warnt auch Adelung, sollte man bei der Nachahmung der Schriftsteller mit Verstand vorgehen, da auch vermeintlich vorbildliche Autoren nicht frei von Fehlern seien:

„Man hoeret die Alten als Muster erheben, bethet das ohne Kenntniß und Geschmack nach, weil man dabey eine gelehrte Mine annehmen kann, und kommt es denn zur Nachahmung, so ahmt man gerade das nach, was keiner Nachahmung faehig ist.“¹⁴⁴

Gerade die deutschen Schriftsteller, die sich lange an den ausländischen Vorbildern orientiert haben, haben in Adelungs Augen oft das Falsche nachgeahmt:

„Leider war die Erbsuende der Deutschen von je her Nachahmung, und ihr Geschmack hat immer das Conventionelle anderer gesitteten Nationen, besonders der Italiaener, Franzosen und Englaender auf seinen Boden verpflanzt, und sein eigenes darueber vernachlaessiget, daher man unserer schoenen Literatur auch den Vorwurf macht, daß sie keinen eigenthuemlichen Charakter habe. Neuere Original-Genies, welche diesen Vorwurf ausloeschen wollten, fielen in das Conventionelle der niedrigsten Classen, und machten das Uebel nur noch aerger.“¹⁴⁵

Adelung belässt es aber nicht bei der Kritik an einer falschen Nachahmung, die nur das „Conventionelle“ nachahmt, sondern er gibt, wie dies auch Sulzer bereits in seiner „*Theorie der schoenen Kuenste*“ getan hat, in seinem Werk ebenfalls genaue Anweisungen, wie die klassischen Schriftsteller – sowohl alte als auch neue – korrekt nachzuahmen sind. Oberstes Gebot ist die Nachahmung „des Schönen“, die allein Allgemeingültigkeit besitze und die es zunächst aus den literarischen Mustertexten zu isolieren gelte. Um das „Schöne“ in den jeweiligen Werken erkennen zu können, kommt es besonders auf die richtige Wahl der nachzuahmenden Schriftsteller an. Diese Wahl, so empfiehlt Adelung, soll man jedoch am besten nicht alleine treffen:

¹⁴⁴Adelung (1785), S. 411.

¹⁴⁵Ebd., S. 412.

„Man stelle unter der Leitung eines Mannes von Geschmack die strengste Wahl unter denjenigen Schriftstellern an, welche man sich zu Mustern wachlet, besonders im Anfange, ehe der Geschmack die gehoerige Fertigkeit hat.“¹⁴⁶

Die richtigen Schriftsteller als Vorbilder zu wählen, reicht aber laut Adelung noch nicht aus, dies ist nur der erste Schritt. Als nächstes müsse man prüfen, ob sich die gewählten Muster mit dem eigenen Genie und der jeweils eigenen individuellen Schreibart des Nachahmenden vertragen; wobei es hier eher unwahrscheinlich sei, dass man nur auf einen einzigen Schriftsteller zurückgreift, sondern in der Regel wird man sich mehrere Schriftsteller zum Vorbild nehmen:

„Man pruefe sein Genie, für welche Schreibart es vorzueglich gestimmt ist, und aus dieser wachle man seine Muster, ohne doch die uebrigen zu vernachlaessigen, weil nicht alle Schoenheiten in einer und eben derselben Art von Schriftstellern vorkommen koennen.“¹⁴⁷

Um herauszufinden, warum sich dennoch der eine oder andere Text in Sachen „Schönheit“ von anderen Texten absetzt, bedürfe es der intensiven Lektüre der Texte, bei der man nicht nur versuchen soll, die Gedanken der Schriftsteller inhaltlich nachzuvollziehen, sondern auch darauf achten soll, wie diese ihre Texte gedanklich aufgebaut haben:

„Man lese nicht bloß, sondern lese sie mit Aufmerksamkeit, Theilnehmung und Beurtheilung. Man versetze sich in ihren Geist, loese die Bilder auf, und fuehre einen ausgefuehrten Gedanken auf die Hauptidee zurueck, untersuche, warum der Schriftsteller ihn so und nicht anders ausgefuehret haben mag [...]“.¹⁴⁸

Die Lektüre der vorbildlichen Werke soll, laut Adelung, solange fortgesetzt werden, bis sich der eigene Geschmack gefestigt hat und man nicht mehr Gefahr läuft, bei der eigenen Textproduktion in sklavischer Nachahmung zu verharren:

„Man setze diesen Umgang mit den besten Schriftstellern ununterbrochen fort, wenigstens so lange, bis der Geschmack seine voellige Bildung erhalten hat. Hat der Geschmack seine Festigkeit erhalten, so

¹⁴⁶Ebd., S. 414f.

¹⁴⁷Ebd., S. 415.

¹⁴⁸Ebd., S. 416.

kann man auch fehlerhafte Schriftsteller lesen, um sich ihre einzelnen Schoenheiten zu Nutzen zu machen, und sich ihre Maengel zur Verwahrung vor eigenen Fehlern dienen zu lassen.“¹⁴⁹

Hat man aber endlich nach dem intensiven Studium der vorbildlichen Werke die Gesetze des „Schönen“ durchschaut, so ist man jedoch immer noch nicht in der Lage, selbst Ähnliches in ähnlicher Qualität zu produzieren, sondern es bedarf der weiteren anhaltenden Übung und des Fleißes, „damit die Faehigkeit, sich in allen Faellen mit dem Wohlgefallen anderer auszudrücken, zu einer Fertigkeit werde.“¹⁵⁰

¹⁴⁹Ebd.

2.6. *Imitatives Schreiben im 19. Jahrhundert*

Unter dem Einfluss der romantischen Bewegung und des deutschen Idealismus wurde zu Beginn des 19. Jahrhunderts als Reaktion auf die Geniedebatte des Sturm und Drang erneut die *imitatio auctorum* sowie der Stellenwert der antiken Autoren im Verhältnis zu den „modernen deutschen Schriftstellern“ diskutiert. Stellvertretend für die Diskussion stehen hierfür die dichtungstheoretischen Überlegungen Friedrich Schlegels, der gut ein Jahrhundert nach der *Querelle des anciens et des modernes* seine Kritik am Zustand der deutschen Literatur erneut mit der Frage nach der richtigen Nachahmung in Verbindung bringt und dessen Idee der „Universalpoesie“ schließlich zur „Auflösung des Nachahmungspostulats“¹⁵¹ führen wird.

Friedrich Schlegel

Bereits in seinem 1795-1797 entstandenen Aufsatz „Über das Studium der Griechischen Poesie“ kritisiert Friedrich Schlegel den seiner Meinung nach desolaten Zustand der gegenwärtigen Literatur. Schuld daran seien die Autoren des Sturm und Drang. Nur wenige dieser Autoren erreichten in seinen Augen jene echte Originalität, die sie eingefordert hätten und die ein großes Kunstwerk ausmache:

„Jedem großen Originalkünstler pflegt hier, so lange ihn noch die Flut der Mode emporträgt, ein zahlloser Schwarm der armseligsten Kopisten zu folgen, bis durch ihre ewigen Wiederholungen und Entstellungen das große Urbild selbst so alltäglich und ekelhaft geworden ist, daß nun an die Stelle der Vergötterung Abscheu oder ewige Vergessenheit tritt.“¹⁵²

Zu viele Schriftsteller haben, so Schlegel, versucht, durch eine falsch verstandene Nachahmung originelle Kunstwerke zu schaffen, ohne dabei wirklich erfolgreich gewesen zu sein:

¹⁵⁰Ebd., S. 418.

¹⁵¹Ebd., S. 281.

¹⁵²Schlegel, Friedrich: Über das Studium der Griechischen Poesie. In: Kritische Schriften und Fragmente. Studienausgabe in 6 Bänden, Bd.1. Hrgs. v. Ernst Behler und Hans Eicher. Paderborn 1988, S. 70.

„Je größer die schon vorhandene Masse des Originellen ist, desto seltner wird neue echte Originalität. Daher die zahllose Legion der nachahmenden Echokünstler; daher genialische Originalität das höchste Ziel des Künstlers, der oberste Maßstab des Kenners.“¹⁵³

Die Originalität, die die Stürmer und Dränger gerade in den Werken der Autoren der griechischen Antike verwirklicht sahen und an denen sie sich orientierten, könne aber laut Schlegel nicht erreicht werden, indem man sich einen Dichter als Vorbild wähle, sondern nur, wenn man den „*Geist des Ganzen*“¹⁵⁴ erfasst habe:

„Nicht *dieser und jener*, nicht ein einzelner *Lieblings-Dichter*, nicht die *lokale Form* oder das *individuelle Organ* soll nachgeahmt werden: denn *nie kann ein Individuum, als solches, allgemeine Norm sein.*“¹⁵⁵

Während Schlegel im Studium-Aufsatz die geistige Welt der Griechen als eine „unteilbare klassische Bildungsepoche“¹⁵⁶ charakterisiert, die nicht durch die Rezeption einzelner Schriftsteller erfasst werden kann, weitet er im „116. Athenäums-Fragment“ diese Vorstellung auf die gesamte Literaturgeschichte aus. Im Konzept der Universalpoesie findet er seine Vorstellung der romantischen Dichtung erfüllt, für die charakteristisch ist, dass sie sich im Gegensatz zu den anderen vergangenen literarischen Strömungen gerade nicht an einem Kanon mustergültiger Autoren orientiert und diesen zu einem klassischen Paradigma erhebt. Die romantische Dichtung bestehe, laut Schlegel, vielmehr in der Synthese und Synchronisierung der gesamten Literaturgeschichte mit den ihr jeweils inhärenten Traditionen, Mythologien und spezifischen literarischen Gattungen:

„Die romantische Poesie ist eine progressive Universalpoesie. Ihre Bestimmung ist nicht bloß, alle getrennte Gattungen der Poesie wieder zu vereinigen, und die Poesie mit der Philosophie und Rhetorik in Berührung zu setzen. Sie will, und soll auch Poesie und Prosa, Genialität und Kritik, Kunstpoesie

¹⁵³Ebd., S. 78; vgl. auch S. 81: „Die nackte Nachahmung des Einzelnen ist aber eine bloße Kopistengeschicklichkeit, und keine freie Kunst.“

¹⁵⁴Ebd., S. 127.

¹⁵⁵Ebd., S. 127.

¹⁵⁶Behler, Ernst: Friedrich Schlegels Theorie der Universalpoesie. In: Schanze, Helmut (Hrsg.): Friedrich Schlegel und die Kunsttheorie seiner Zeit. Darmstadt 1985, S. 194.

und Naturpoesie bald mischen, bald verschmelzen, die Poesie lebendig und gesellig, und das Leben und die Gesellschaft poetisch machen (...)“.¹⁵⁷

Eine so verstandene Poetik, die „ewig nur werden und nie vollendet sein kann“,¹⁵⁸ lässt sich aber nicht mehr auf der Grundlage von normativen Dichtungsregeln messen, da es „noch keine Form“ [gibt] die so dazu gemacht wäre, den Geist des Autors vollständig auszudrücken.“¹⁵⁹

Durch seine dichtungstheoretischen Gedanken entzieht Friedrich Schlegel jedoch nicht nur der *imitatio auctorum* ihre Grundlage, sondern leitet daraus gleichzeitig auch ein neues Künstlerverständnis ab, welches das Genie nicht mehr länger mit Gott gleichsetzt. Vielmehr wird das „Ich“, das kein Gesetz über sich duldet, für ihn zum alleinigen Maßstab, denn dadurch ist der Künstler frei und an keine Instanz gebunden und so in der Lage, sich nach selbst gegebenen Regeln seine eigene künstlerische Wirklichkeit zu schaffen, die einzig und allein seiner spontanen Produktivität unterliegt.

Friedrich Gedike

Während der *imitatio auctorum* in der romantischen Dichtungstheorie keine wichtige Bedeutung mehr zukam, sah man auch im Schulunterricht immer weniger die Notwendigkeit, den Schülern das Schreiben auf der Grundlage vorbildlicher literarischer Texte zu vermitteln. Zahlreiche Didaktiker orientierten sich in der Folgezeit an Adels rationalistisch ausgerichteter, von der antiken Rhetorik her bestimmten Vorstellung von der Regelmäßigkeit des Stils, indem sie dessen Gedanken von der Lehr- und Lernbarkeit von Stil wieder aufgriffen, um auf deren Grundlage ein neues Aufsatzkonzept zu entwickeln. Richtungsweisend für die stildidaktische Methodisierung des 19. Jahrhunderts wurde vor allem Friedrich Gedikes 1793 erschienene Abhand-

¹⁵⁷Schlegel, Friedrich: Athenäums-Fragmente [1798]. In: Kritische Schriften und Fragmente. Studienausgabe in 6 Bänden, Bd. 2. Hrsg. v. Ernst Behler und Hans Eichner. Paderborn 1988, S. 114.

¹⁵⁸Ebd., S. 115.

¹⁵⁹Ebd.

lung „*Einige Gedanken ueber deutsche Sprach- und Stiluebungen auf Schulen*“.¹⁶⁰ Hier zeigt sich bereits, dass es in der sich etablierenden Aufsatzdidaktik immer weniger darum ging, sich an vorbildlichen Schriftstellern zu orientieren, als vielmehr darum, die *imitatio auctorum* zunehmend in den Dienst eines „praktisch-übenden Erwerb[s] normgerechten, schriftsprachlichen Stils“¹⁶¹ zu stellen, indem man den didaktisch-methodischen Nutzen der *imitatio auctorum* mehr und mehr aus seinem vormals literarisch-rhetorischen Kontext löste und auf den Aufsatzunterricht übertrug:

„Man hat in neuern Zeiten haeufig ueber manche in aelteren Rhetoriken sehr empfolnen Uebungen, als: Imitatio, Variatio, Amplificatio, Contractio usw. gelacht; und freilich, so pedantisch wie diese Uebungen ehemals haeufig getrieben wurden, verdienen sie allerdings belacht zu werden. Aber das Laecherliche liegt hier in der Anwendung und in dem Mißbrauche, wahrlich nicht in der Methode selbst. Man sollte nicht vergessen, daß selbst die Redner Griechenlands und Roms mit solchen Uebungen in den Schulen der Rhetoren den Anfang machen mußten.“¹⁶²

Ganz im Sinne der antiken *imitatio*-Übungen spielt bei Gedike das intensive und bewusste Lesen der Mustertexte immer noch eine wichtige Rolle. Dabei findet jedoch die Reflexion der sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel bei ihm nicht nur vor Beginn der Schreibtätigkeit statt. Auch während des Schreibprozesses stehen Lesen und Schreiben in einem engen Wechselverhältnis zueinander, so dass es gerade Schreibanfängern möglich ist, sich durch den unmittelbaren Vergleich der eigenen Texte mit den Vorbildern das jeweils Musterhafte einzuprägen:

„Das Lesen ist nicht nur eine nothwendige Voruebung zum Schreiben, sondern die Leseuebungen muessen auch bei dem Anfaenger schlechterdings den schriftlichen Uebungen fortgesetzt zur Seite gehen, damit der Schüler immer ein Muster vor Augen habe.“¹⁶³

¹⁶⁰Gedike, Friedrich: *Einige Gedanken ueber deutsche Sprach- und Stiluebungen auf Schulen*. Berlin 1793. Abgedruckt bei Jäger, Georg: *Der Deutschunterricht auf dem Gymnasium der Goethezeit. Eine Anthologie*. Mit einer Einführung in den Problemkreis, Übersetzung der Zitate und biographische Daten. Hildesheim 1977, getr. Pag. S. 1-29. Zu den folgenden Ausführungen vgl. auch Beisbart, Ortwin: *Ganzheitliche Bildung und muttersprachlicher Unterricht in der Geschichte der höheren Schule: Untersuchungen zu Fundierung und Praxis von Deutschunterricht zwischen 1750 und 1850*. Frankfurt, Bern, New York, Paris 1989, S. 447ff.

¹⁶¹Abraham (1996), S. 119.

¹⁶²Gedike (1793), S. 15.

¹⁶³Ebd., S. 9f. Vgl. auch S. 16: „Nachahmung aller Art ist bei dem Anfaenger durchaus nothwendig. So wie er durch Nachahmen Sprechen gelernt, so muß er auch durch Nachahmung Schreiben lernen,

Was das methodische Vorgehen im Unterricht angeht, stellt Gedike aber nicht, wie Adelung, die *lectio* musterhafter Texte in den Mittelpunkt seines Unterrichts, sondern die Nachahmung erfolgt über die Mündlichkeit, indem der Lehrer den nachzuahmenden Text den Schülern laut vorliest. Bei der anschließenden Niederschrift des Gehörten kommt es Gedike dann nicht auf eine eigenständige Abwandlung des vorgelesenen Mustertextes an. Ihm geht es vor allem darum, dass die Schüler das Vorgelesene möglichst genau aus dem Gedächtnis wiedergeben, bevor sie sich in einem weiteren Arbeitsschritt nach und nach wieder von den vorgelesenen Mustern lösen:

„Den Anfaenger lasse man nach dem Modell einer vorgelesenen Erzählung oder eines Briefes neue ähnliche bilden, oder lasse ihn nur überhaupt das Vorgelesene sogleich schriftlich wiederholen. Die Nachahmung wird freilich Anfangs sehr sklavisch ausfallen, der Aufsatz wird vielleicht ein bloßer Wiederhall des gegebenen Musters seyn. Allein mit der Zeit wird die Nachahmung immer freier und eigenthuemlicher ausfallen.“¹⁶⁴

Gedike beruft sich zwar auf die rhetorische Praxis der *imitatio auctorum*, Ziel der von ihm zusammengestellten Imitationsübungen ist jedoch, den Schülern beim Verfassen schulischer Aufsatzarten zu helfen. Das literarische Schreiben nach vorbildlichen Vorlagen, das lange Zeit ein wichtiger Bestandteil des rhetorisch geprägten Schreibunterrichts war, konnte diesen Zweck in seinen Augen nicht mehr hinreichend erfüllen.¹⁶⁵ Vor diesem Hintergrund ist auch Gedikes Äußerung bezüglich des schriftstellerischen Talents seiner Schüler zu verstehen:

„Ich habe nichts von poetischen Uebungen gesagt, obgleich auch diese in unsern obern Klassen gar nicht ungewöhnlich sind. Indessen sind sie bei uns doch nur immer Ausnahmen von der Regel. Denn aufgegeben wird niemals eine poetische Arbeit, niemand wird dazu aufgefordert noch weniger verpflichtet. Es giebt ja der Dichterlinge leider schon genug, als daß der Schullehrer es noch absichtlich darauf anlegen sollte, diese Brut zu vermehren [...]“¹⁶⁶

und man braucht gar nicht zu besorgen, daß durch diese jugendlichen Imitationsuebungen die Originalitaet des Geistes, wo wirklich Anlage dazu da ist, verloren gehen wird.“

¹⁶⁴Ebd., S. 16f. Vgl. auch S. 10: „Mag doch anfangs ein Aufsatz nichts als der Wiederhall des gelesenen sein; er wird dadurch um so bekannter mit dem gehörigen Ausdruck, und doch wird gewiß bald bei dergleichen Uebungen wenigstens der bessere Kopf sich anstrengen, andre passende Ausdrücke und Wendungen an die Stelle der gelesenen zu setzen.“

¹⁶⁵Vgl. hierzu auch Lösener/ Ludwig (2007), S. 15.

¹⁶⁶Gedike (1793), S. 25f.

Indem Gedike, der Tendenz der Zeit folgend, das literarische Schreiben aus dem Aufsatzunterricht ausgrenzt, gehört er nicht nur zu den Didaktikern, die den Grundstein für eine sich im 19. Jahrhundert zunehmend verengende normative Stildidaktik legen,¹⁶⁷ sondern er ist auch dafür verantwortlich zu machen, dass die *imitatio auctorum* im Unterricht jene entscheidende Verengung erfuhr, die die Ursache dafür ist, dass auch noch heute unter den Didaktikern Vorbehalte gegenüber der Nachahmung herrschen. Während man über viele Jahrhunderte hinweg immer davon ausging, dass das intensive, und wie sich gezeigt hat, oft auch langwierige Studium vorbildlicher Autoren eine unentbehrliche Hilfe beim Verfassen eigener Texte ist, rückte man im Schulunterricht nun von dem vormals ganzheitlich angelegten Konzept der Nachahmung ab und verengte den Gedanken der *imitatio auctorum* dahingehend, darunter fortan nur noch die Nachahmung vorgefertigter Mustertexte zu verstehen, die man mehr und mehr aufsatzdidaktischen Zielsetzungen anpasste.¹⁶⁸

Christian Ferdinand Falkmann

Eine der bekanntesten Mustersammlungen stammt von Christian Ferdinand Falkmann, dessen 1818 erschienenes Lehrwerk mit dem Titel „*Methodik der deutschen Styluebungen*“¹⁶⁹ exemplarisch für die neue Zweckbestimmung der Nachah-

¹⁶⁷Vgl. hierzu Abraham (1996), S. 121: „Die Didaktiker des 19. Jahrhunderts wenden sich immer systematischer der Frage zu, wie gerade der als gleichsam renitent empfundene Bereich stilistischer ‚Freiheit‘ (gegenüber den leichter kontrollierbaren Bezirken Orthografie und Grammatik) in die Pflicht zu nehmen wäre; ihr stildidaktisches Ideal ist ein für alle Schüler einerseits und für alle Lebenslagen andererseits taugliches Modell des ‚guten‘, des ‚schönen‘ Ausdrucks – ein Modell, das möglichst wenig dem Zufall selbsttätiger Vorbildwirkung überläßt und möglichst weitgehend sowohl die musterhaften Texte der gesteuerten Rezeption als auch die rezipierenden Schüler der normativen Kontrolle unterwirft.“

¹⁶⁸Die Entwicklung, die Stilbildung der Schüler nicht mehr an „einer sich selbst überlassenen Vorbildwirkung ‚klassischer‘ Texte“ auszurichten, sondern die Schreibkompetenz der Schüler durch die genaue Vorgabe von konkreten, eigens dafür verfassten Mustertexten systematisch aufzubauen, zeichnet sich auch in Johann Heinrich Ludwig Meierottos 1794 verfassten „*Abschnitte aus deutschen und verdeutschten Schriftstellern*“ ab. Vgl. hierzu: Johann Heinrich Meierotto: *Abschnitte aus deutschen und verdeutschten Schriftstellern* zu einer Anleitung der Wohlredenheit besonders im gemeinen Leben geordnet. Berlin 1794. Auch wenn Meierotto die Orientierung am vorbildlichen Stil der Schriftsteller noch nicht grundsätzlich ablehnt, schränkt er jedoch den offenen und freien Umgang mit literarischen Vorlagen erheblich ein. So scheut er z.B. nicht davor zurück, Texte zu bearbeiten, indem er diejenigen Stellen einklammert, die ihm für die stilbildende Wirkung nicht dienlich erscheinen.

¹⁶⁹Falkmann, Christian Ferdinand: *Methodik der deutschen Styluebungen*. Zweite, gaenzlich umgearbeitete und bedeutend vermehrte Auflage. Hannover 1823.

mung wird. Unter §182 „*Von den Musterarbeiten*“ geht Falkmann auf die Vorzüge imitativer Stilübungen mit Blick auf die Stilentwicklung der Schüler ein:

„Ganz vorzueglich werden aber die praktischen Uebungen unterstuetzt durch Muster, welche man dem Lehrlinge mittheilt. (...) Eine solche Musterarbeit, aeußerten wir schon frueher, lehrt Vieles in einem Augenblick, was durch einzelne Regeln entweder gar nicht, oder nur mit großer Muehe und großem Zeitverluste darzustellen war, den Geist, den Ton, die Form eines Stylstuecks; sie zeigt die Moeglichkeit der Ausfuehrung einer Aufgabe, schneidet dadurch alle Einwendungen ab, und weckt, schon durch den Nachahmungstrieb die Lust, etwas Aehnliches zu versuchen; sie giebt ferner Beispiele zur Erlaeuterung einzelner Regeln, vertritt, wenn sie denselben Gegenstand behandelt, vorgelesen, die Stelle der Kritik; veranlaßt hundert nuetzliche Erinnerungen; und schadet, auch woertlich hie und da nachgeahmt, nicht; da ja alle Sprache urspruenglich auf diese Art gelernt wird.“¹⁷⁰

Wie Gedike lehnt auch Falkmann eine Orientierung an literarischen Texten noch nicht gänzlich ab; es müssen sich aber mit ihnen aufsatzdidaktische Zielsetzungen verfolgen lassen. In seinem Lehrwerk unterscheidet Falkmann deshalb die „Hauptuebungen“ von den „Nebenuebungen“. Erstere bezeichnen schriftliche Übungen, für die Falkmann eigens konzipierte Mustertexte zur Verfügung stellt. Bei den zweiten handelt es sich um exemplarische Texte aus der Literatur, für die er eigens einen Kriterienkatalog aufstellt, in dem er festhält, welche Merkmale Texte aufweisen müssen, damit sie sich im Unterricht als Vorbilder einsetzen lassen:

- „1. [Er] muß ein für sich vollkommen verstaendliches Ganzes bilden; also kein Bruchstueck seyn, das nur durch den Zusammenhang Haltung erhaelt.
2. [Er] muß einen moeglichst interessanten Inhalt haben; damit der Schueler auch in dieser Hinsicht Nutzen von ihm ziehen koennen.
3. Auch die ganze Form muß den Beduerfnissen des jugendlichen Alters angemessen seyn, und sittliche Reinheit und ernste Gruendlichkeit athmen.
4. Die Nachahmung des Stuecks darf auch nicht zu schwierig seyn.
5. Bei der Abfassung muß stete Rücksicht auf ein Lehrbuch oder wenigstens auf bestimmte grammatische und rhetorische Faelle genommen worden seyn.

6. Das Ganze muß ueberhaupt alle Spuren der Sorgfalt und Absichtlichkeit tragen.“¹⁷¹

Prosatexte wie z.B. Ort- und Reisebeschreibungen, Naturschilderungen und andere Formen dichterischer Prosa eignen sich laut Falkmann besonders gut zur Nachahmung.¹⁷² Da sich aber solche Texte nicht immer finden lassen, kommt der Lehrer auch hier nicht umhin, gegebenenfalls einen eigenen Text zu verfassen:

„Es ist klar, daß diese Eigenschaften nicht immer bei der Arbeit eines Schriftstellers, der für das Publicum schrieb, sich vereint findet, und daß darum die rechten, vorzueglich brauchbaren Musterstuecke eigens dazu müssen verfaßt werden; eine Muehe, welche man auch nicht fruchtlos nennen wird, sobald man nur erwägt, wie nuetzlich es schon an sich sey, wenn junge Leute ein, fuer sie ganz passendes Buch taeglich in der Hand haben, und seinen Inhalt, wie man spricht, in Saft und Blut verwandeln.“¹⁷³

Währendessen zeigt sich, dass man im 19. Jahrhundert nicht mehr davon ausgeht, dass die Schüler ganze Werke zum Zwecke der Imitation studieren, wie es noch Adlung gefordert hat. Um die Stilbildung der Schüler zu fördern werden nun kürzere Texte oder Textstellen nachgeahmt. Wie eine solche Nachahmung gestaltet sein soll, darauf geht Falkmann in seiner 1849 erschienenen „*Stilistik*“¹⁷⁴ ein:

„Da wir uns aber bereits in diesem ganzen Buche des Nachahmens als eines Hauptmittels bedient haben, Juenglinge im Stil zu ueben, so finden wir es nicht noethig, in diesem Capitel noch besonders dazu anzuleiten, sondern fuellen es nur mit einigen zu imitierenden Stilstuecken bekannter Schriftsteller, die Bemerkung hinzufuegend, daß bei der nothwendigen Kuerze dieser Stellen nur von der Erzeugung kleiner Gegenstuecke (Pendants wie die Maler sprechen), nicht aber von ganzen Arbeiten in *der Manier* eines gewissen Schriftstellers die Rede sein kann, als zu welchem ein langes Studium seiner Werke erforderlich ist.“¹⁷⁵

Was die Nachahmung angeht, erhebt Falkmann offensichtlich nicht mehr den hohen Anspruch, dass die Textvorlage als solche nicht mehr erkennbar sein darf. Für ihn ist

¹⁷⁰Ebd., S. 393f.

¹⁷¹Ebd., S. 393.

¹⁷²Zur Prosakultur an den Gymnasien ab 1750 vgl. Jäger, Georg: Schule und literarische Kultur. Sozialgeschichte des deutschen Unterrichts an höheren Schulen von der Spätaufklärung bis zum Vormärz, Bd. 1. Stuttgart 1981, S. 94ff.

¹⁷³Ebd., S. 393.

¹⁷⁴Falkmann, Christian Ferdinand: *Stilistik oder vollständiges Lehrbuch der deutschen Abfassungskunst für die oberen Klassen der Schulen und zum Selbstunterrichte*. Leipzig 1849.

¹⁷⁵Ebd., S. 421.

es wichtiger, die Schüler dazu anzuleiten – analog zur Vorlage – einen inhaltlich und sprachlich-stilistisch ähnlichen Text zu verfassen. Das bedeutet, die Schüler sollen ihren Text dem neuen Inhalt so anpassen, dass ein imitativer Text entsteht, der sich wiederum als eigenständiges „Stilstück“ liest:

„Eine zweite Art, wie ein fremdes Stilstueck einen angehenden Stilisten nuetzlich beschaeftigen kann, besteht darin, daß er *nachahmt*, das heißt: ein aehnliches Erzeugnis hervorzubringen strebt. Dies Streben kann mit Freiheit, aber auch blind und sklavisch geschehn. Manches schriftstellerische Product hat mit einem andern gleichen Inhalt, gleichen Gang der Gedanken und Empfindungen, gleiche Art des Ausdrucks und behauptet doch eine gewisse Selbststaendigkeit, die den Leser fuehlen laeßt, daß das Nachahmen mit Bewußtsein, Verstand und Freiheit geschah.“¹⁷⁶

Hierfür reicht es jedoch nicht aus, Wörter einfach auszutauschen, ohne den neuen Inhalt gedanklich zu reflektieren. Ein Beweis dafür liefert der Schüleraufsatz des später bekannt gewordenen Schriftstellers Christian Dietrich Grabbe, der hier in Auszügen wiedergegeben ist. Die Aufgabe des Schülers bestand darin, nach dem Muster der Schilderung eines „Sonnenaufgangs“ einen „Sonnenuntergang“ zu verfassen, wobei dem Schüler folgende Textvorlage zur Verfügung stand:¹⁷⁷

„Ein Sonnenaufgang

Noch ruheten Himmel und Erden im schweigenden Dunkel und nur von Osten her dämmerte ein leiser Schimmer am Horizont empor. Aber der Schimmer wuchs von Minute zu Minute; das Licht der Sterne wurde bleicher; die Sichel des Mondes blinkte in matterm Licht und die Gegenstände auf der Erde begannen mit schärferen Umrissen hervorzutreten. Das leise Wehen der Nacht verstärkte sich zum melodischen Rauschen, und frische Kühle durchschauerte die Glieder des Wanderers. (...)“¹⁷⁸

Der Auszug aus Grabbes Arbeit belegt, dass sich der Schüler bei der Ausführung der Aufgabe sehr eng an die Vorlage hält, indem er die sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel der Vorlage beibehält und immer dort, wo es möglich ist, den alten Kontext durch den neuen Inhalt ersetzt.

¹⁷⁶Ebd., S. 420f.

¹⁷⁷Zu den folgenden Ausführungen und dem vollständigen Abdruck von Grabbes Aufsatz siehe Ludwig (1988), S. 181ff.

„Ein Sonnen-Untergang

Noch erhallte hallendes Getümmel von der lichten Erde zum Himmel; allein den Ost-Himmel bezog allmählig ein düsteres Dunkel. Aber es wuchs von Sekunde zu Sekunde; bleicher wurden die Strahlen der Sonne, und der gerundete Mond stieg mit vergrößertem Licht und ein dunkler, zarter Schleier umhüllte Himmel und Erde. Das wilde Getümmel des Tages verlor sich in ein sanftes Rauschen und den ruhigen Beobachter befaßte (sic) milde Kühle [...].“¹⁷⁹

Falkmanns Kommentar zu Grabbes Arbeit: „Die Abschrift des ersten Stücks ist zu incorrect, die Parodie noch nicht gelungen“¹⁸⁰ zeigt, dass Falkmann mit dieser Art der Imitation nicht zufrieden war. Fraglich bleibt jedoch, ob es Falkmann allein schon aufgrund seiner Aufgabenstellung jemals gelungen ist, die von ihm gewünschte „gewisse Selbstständigkeit, die den Leser fühlen läßt, daß das Nachahmen mit Bewußtsein, Verstand und Freiheit geschah“¹⁸¹ zu erreichen. Die Textstellen mit den jeweiligen Arbeitsaufträgen, die Falkmann zur Nachahmung empfiehlt und von denen hier zwei exemplarisch abgedruckt sind, sprechen dagegen:

„227. Die Steppen Asiens.

Wenn der Schüler Gelegenheit hat, sich über diesen Gegenstand näher zu unterrichten, so versuche er ein Gegenstück zu folgender Stelle von A. v. Humboldt zu entwerfen.

Die Wüsten Afrikas

– – Einen größern und ernstern Anblick gewähren die Ebenen im Innern von Afrika. Gleich der weiten Fläche des stillen Oceans, hat man sie erst in neuern Zeiten zu durchforschen versucht – – Theile eines Sandmeers, welches fruchtbare Erdstriche von einander trennt, oder inselförmig erschließt, wie die Wüste am Basaltgebirge Harutsch, wo in der dattelreichen Oasis von Siwah die Trümmer des Ammonstempels den ehrwürdigen Sitz früher Menschenbildung bezeichnen. Kein Thau, kein Regen benetzt diese öden Flächen und entwickelt im glühenden Schoß der Erde den Keim des Pflanzenlebens. Denn heiße Luftsäulen steigen überall aufwärts, lösen die Dünste und verscheuchen das vorübereilende Gewölk. – – Heerden von Gazellen, schnellfüßige Strauße, dürstende Pantherthiere und Löwen durchirren in ungleichem Kampfe den unermesslichen Raum. Rechnet man ab die im Sandmeere neuentdeckten Gruppen quellenreicher Inseln, an deren grünenden Ufern die nomadischen Tibbos und Tuareks schwärmen; so ist der übrige Theil der afrikanischen Wüste als den Menschen unbewohnbar zu betrachten. Auch wagen die angrenzenden gebildeten Völker sie nur periodisch zu betreten. Auf Wegen, die der Handelsverkehr seit Jahrtausenden unwandelbar bestimmt hat, geht der lange Zug von Tafielt bis Tombuctu oder von Fezzan bis Darfur; kühne Unternehmungen, deren Möglichkeit auf der Existenz des Kameels beruht, des „Schiffs der Würste“, wie es die alten Sagen der Ostwelt nennen.“¹⁸²

¹⁷⁸Ebd., S. 185.

¹⁷⁹Ebd., S. 186.

¹⁸⁰Zu Falkmanns Urteil über Grabbes Ausführung vgl. Ludwig (1988), S. 186. Vgl. hierzu auch Ludwig (1988), S. 185: „Eine Parodie war damals nicht unbedingt eine Nachahmung mit komischem Effekt, sondern konnte einfach jedes ‚Gegenstück‘ bezeichnen.“

¹⁸¹Falkmann (1849), S. 420f.

¹⁸²Ebd., S. 422.

Die hier zitierte Textstelle, die den Schülern als Muster dienen soll, um in Anlehnung an Humboldts Beschreibung der Steppen Afrikas einen Text über die Steppen Asiens zu verfassen, wird wahrscheinlich ein ähnlich unbefriedigendes Ergebnis hervorgebracht haben, wie es in Grabbes Text geschehen ist, da es den Schülern nicht möglich gewesen sein wird, die subjektiven Eindrücke, die Humboldt beim tatsächlichen Anblick der Steppen Afrikas hatte, in ähnlicher Art und Weise auf den Anblick der Steppen Asiens zu übertragen. Dadurch, dass den Schülern der eigene subjektive Erlebnishintergrund fehlt, bleibt ihnen im Grunde gar nichts anderes übrig, als den Text „blind und sklavisch“¹⁸³ zu übertragen.

„230. Meine Empfindungen beim Anblicke des Meers.

Es soll ein Zustand außerordentlicher Wahrnehmungen und Empfindungen so lebhaft geschildert werden, wie Baggesen in nachstehendem Stücke sein Verweilen auf dem Münsterthurme zu Straßburg schildert. Der Schüler mag auch einen andern Gegenstand wählen, mit dem er besser bekannt ist, z.B. die Aussicht von einem hohen Berge, den Rheinfall, die Einfahrt in ein Bergwerk, eine große Feuersbrunst.

Triumph, hier stehe ich auf der Spitze dieses Thurms! Welch unaufhörliches Steigen! Welche Mühe, Anstrengung, Ermattung, Gefahr! Meine Kniee zitterten, der warme Schweiß erkaltete, ich konnte fast nicht mehr, es wurde schwarz vor den Augen, indes die ganze lebende Welt unter meinem Fuße glitt: aber ich spannte mit convulsivischem Eifer die letzten, sterbenden Kräfte an – und nun, welcher Sieg! welcher Himmel, in dem ich schwinde! – Ganz Straßburg, mit allen seinen Gebäuden – ein niedergetreter Ameisenhaufen – mit allem seinen Gewimmel und Getöse von wühlenden Arbeitern, Pflastertrern und im Zuge begriffenen Truppen – umgeben von unzähligen kleinen Anhöhen, Dörfern, Wäldern, Lustorten – die ganze unabsehbare Fläche, durch die der Rhein sich schlingt, Elsass, Baden und der Breisgau, umrandet von den Bergen Lothringens und dem Schwarzwalde – liegt wie eine Karte tief unter meinen hinabschauenden Blicken ausgebreitet. – Ätherische, sausende Winde durchstreichen dieses Steingezelt, über dem der höchste gehauene Stein auf Erden ruht. Wie nahe scheine ich dem kleinen Gewölke am blauen Himmel über meinem Scheitel! Wie tief schaue ich auf das hohe Hauptgebäude hinab, dessen Dach das Auge von der Straße kaum erreicht! Wie der Rumpf des Schiffes von der Spitze des Mastes sieht die Stadt von diesem Turmgipfel aus. Welch ein fürchterlicher Lärm der unten rollenden Wagen, der gerührten Trommeln, der emporsteigenden Hammerschläge und des wachsenden Geläuts der betäubenden Glocken! Hebt sich der Thurm oder die Krone, in der ich stehe, von dem heraufsteigenden Getöse? Bringt mich der Schall wirklich dem Zenith näher? Wird mein bebender Fuß von der Spitze der Höhe, die er berührt, gehoben? Reißt mich nicht die beflügelte, pfeilschnell sich meinem Standpunkte nähernde Wolke mit fort? Ich Feder, ich Staub – auf der Spitze dieses schwindelhohen Kolosses! Woran soll ich mich festhalten? an dem glatten Steine? am abgeschliffenen Eisen? an der strömenden Luft? Womit soll ich mich festklammern? mit dem bebenden Fuße? mit der zitternden Hand? Wunderbares, schreckenvolles, himmelemporsteigendes Gefühl! Nein, nie stürmte so gewaltig auf mich das Erhabene. Empfinde ich noch? Ich sehe Nichts, ich höre Nichts, ich vernehme Nichts, ich berühre Nichts! Alles ist leer um mich her – Alles ein unendlicher

¹⁸³ Ferner entspricht der Text auch nicht den von Falkmann selbst aufgestellten Kriterien, wann sich ein Text zur Nachahmung eignet. Vgl. hierzu Falkmann (1823), S. 393.

Raum, ein unfassliches Ödes! Gott! Gott! – ja hier würde der Spötter selbst andächtig ausrufen: Gott!”¹⁸⁴

Die zweite hier abgedruckte Textstelle lässt den Schülern ebenfalls wenig Spielraum zur eigenen Ausgestaltung. Zwar bietet Falkmann im Gegensatz zu den „Steppen Asiens“ den Schülern ein Thema an, das ihrem möglichen Erfahrungsbereich entstammt. Dennoch stellt sich auch hier erneut das Problem, dass sich ein so emotional geschilderter Eindruck, wie er in der Textstelle beschrieben wird, nur schwer nachgestalten lässt, wenn man nicht eine ähnliche Erfahrung gemacht hat.

Auch wenn Falkmann an der methodischen Umsetzung der literarischen Vorlagen scheitert, kommt er doch mit seinem Imitationsverständnis, das auf eine sinnvolle, verstandesmäßige Übertragung der inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel eines Vorlagentextes setzt, der heutigen Vorstellung imitativen Schreibens, dem auch diese Arbeit verpflichtet ist, recht nahe; wobei das hohe literaturdidaktische Potential, das man heute dem Schreiben nach literarischen Texten einräumt, zur damaligen Zeit keine Rolle gespielt hat. Falkmanns Übungen verfolgten ausschließlich eine schreib- und stildidaktische Zielsetzung, die dem Aufsatzunterricht verpflichtet war. Wie weit Falkmann den kreativen Spielraum fasste, in dem sich seine Schüler bewegen durften, damit ein dem Vorlagentext zwar ähnlicher Text entsteht, der aber nicht nur „blind und sklavisch“ die Vorlage nachahmt, sondern „den Leser fühlen lässt, daß das Nachahmen mit Bewusstsein, Verstand und Freiheit geschah“, geht aus seinem Lehrwerk nicht hervor. Ferner darf auch nicht übersehen werden, dass es sich bei der Möglichkeit, literarische Textvorlagen in Form von Stil- etüden im Unterricht einzusetzen, um eine didaktisch-methodische Ausnahme handelte. Nachahmung fand im Aufsatzunterricht des 19. Jahrhunderts fast ausschließlich in Form einer engen Übertragung normativer Vorgaben statt und hatte vor allem die inhaltliche und sprachlich-stilistische Reproduktion vorgefertigter Musteraufsätze im Auge, die Imitation literarischer Texte spielte eine untergeordnete Rolle.

¹⁸⁴Falkmann (1849), S. 423f.

Friedrich Joachim Günther

Die Kritik an einem Aufsatzunterricht, der sich vor allem in der Reproduktion vorgegebener Muster – seien es literarische oder eigens verfasste – blieb nicht aus. Zu den schärfsten Kritikern der in der damaligen Schulpraxis gängigen Methode gehörte der Lehrer am Königlichen Pädagogium in Halle, Friedrich Joachim Günther.¹⁸⁵ Günther hält das Vorgehen, die Schüler mit musterhaften Texten zu konfrontieren, für äußerst problematisch, da die Nachahmung vorbildlicher Texte dazu führe, dass man die Schüler „zur Unwahrheit der Empfindung [und zur] sentimental Lüge“¹⁸⁶ erziehe:

„Er bemühet sich, seine Sache ebenso zu machen, er prägt sich die prägnantesten Bilder, die schlagendsten Beiwörter, die angenehmsten Wendungen, die frappantesten Gruppierungen ein und sucht nachahmend dieselben in seinem Stücke anzubringen. Unbewußt empfindet er anders, als wahr ist, oder vielmehr er empfindet anfangs gar nicht, sondern strengt sich bloß an, untermischte Empfindungen auszusprechen, mit ihnen seine magere Sachbeschreibung hier und da aufzustutzen und zu verbrämen, um wenigstens dann und wann auf dem Rande ein Gut! oder Bravo! zu erhaschen und dadurch für den ganzen Aufsatz ein billiges oder lobendes Urtheil zu erwerben.“¹⁸⁷

Besonders die erzählenden Aufsatzarten lebten laut Günther aber gerade davon, dass die Schüler ihre eigenen, subjektiven Eindrücke niederschreiben. Daran scheinen die Lehrer in Günthers Augen jedoch nicht interessiert zu sein:

„Und auch zugegeben, daß alle Lehrer – wenn es nämlich überall anginge – so viel Pietät vor dem Kindersinne hätten, jedes Individuum bei seiner Eigenthümlichkeit zu belassen und es nur anzuhalten, daß es gerade so, wie es empfindet, die Schilderung auch niederschreibe: so bemerkt man auch hier schon eines Theils die gerechte Scheu des Knaben, seine wahren Empfindungen vor seinen Mitschülern und vor seinem Lehrer bloßzulegen, die daraus entstehende Neigung, lieber etwas zu sagen, das auch dem Lehrer angenehm ist [...].“¹⁸⁸

Nach Günthers Ansicht ahmen die Schüler die Texte nur nach, um dem Lehrer zu gefallen. Dabei entwickelten sie im Laufe der Zeit Techniken, die dazu dienen, ihre

¹⁸⁵Günther, Friedrich Joachim: Was die Gymnasien zur Wiederherstellung der öffentlichen Beredsamkeit beitragen können. In: Verhandlungen der dritten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Gotha 1840. Gotha 1841. Hier zitiert nach Ludwig (1988), S. 183-187.

¹⁸⁶Ebd., S. 183.

¹⁸⁷Ebd., S. 185.

¹⁸⁸Ebd., S. 184.

eigene Unfähigkeit, Empfindungen zu Papier zu bringen, geschickt durch die Imitation fremder Gefühle zu überspielen und diese für ihre eigenen auszugeben:

„aber nach gerade, wenn solche Mittel geholfen haben, wird er dreister, er spricht kecker eine gar nie gehabte Empfindung aus, er lernt Künste, dieselbe Empfindung durch die ganze Arbeit ziehen zu lassen, er spielt unbewußt mit dem Lehrer Komödie (...). Endlich – denn es ist ja ein geheimer Zug unserer Natur, daß wir uns dem, womit wir tagtäglich zu thun haben, mehr und mehr verähnlichen (...) – endlich werden dem Knaben die auf jene Weise angelernten Empfindungen so geläufig, daß er sie selbst zu haben meint, daß er sie so ordentlich für die seinigen ausgibt, daß er, sobald nur irgend etwas Anderes sich in seiner Seele regen will, durch die Erinnerung an jenes gleichsam gesetzgebende Vorempfinden großer Geister das Eigenthümliche seiner Natur unterdrückt und nachgerade mitziehen lernt an dem großen Sklavenseile, das unsere ganze Generation schon so lange über dem Nacken gehabt hat.“¹⁸⁹

Heinrich Bone

Auch Heinrich Bone nimmt, wie Günther, in seinem 1866 erschienenen „*Deutsche[m] Lesebuch*“¹⁹⁰ eine ablehnende Haltung gegenüber der Nachahmung ein. Seiner Meinung nach haften allen Versuchen, das Schreibvermögen der Schüler durch sprachlich-stilistische Vorgaben zu formen, etwas Zwanghaftes an, da man ihnen durch vorgegebene Muster eine Zwangsjacke anziehe:

„Der Stil liegt im Menschen; er kann ihm nicht von außen angethan werden, weder angekünstelt, noch angezwängt. Ein angekünstelter Stil ist das Gegentheil eines guten Stiles, und ein angezwängter ist eben so wenig möglich als eine angezwungene Tugend. Sprachliche Richtigkeit und Reinheit zu lehren, Perioden und Figuren einzuüben, auch gewisse Formen von Aufsätzen und Reden anzubilden, hat die Schule verschiedene Mittel, selbst gewaltsame; zur Erlangung eines guten Stiles aber ist erstes und letztes Erforderniß das eigene Wollen, das ernstliche und lebhaftes Streben, die innere Luft und Regung.“¹⁹¹

¹⁸⁹Ebd., S. 186f.

¹⁹⁰Bone, Heinrich: Deutsches Lesebuch. Zweiter Theil. Handbuch für den Deutschen Unterricht in den oberen Klassen der Gymnasien. Mit Einschluß der Rhetorik, Poetik, Literaturgeschichte und der schriftlichen Aufsätze. Köln ⁶1866.

¹⁹¹Ebd., S. 785.

Dadurch, dass man den Schülern nur die technischen Fertigkeiten vermittele, ihnen aber keinen Raum gebe, ihre eigenen Gedanken entsprechend darzustellen, könnten die schriftlichen Versuche der Schüler auch nicht erfolgreich sein:

„Der Stil selbst kann nicht gelehrt werden; wer es unternimmt, ihn wie eine technische Fertigkeit zu lehren, der tötet die Wahrheit und das Leben; denn er trennt den Stil vom Gedanken, den Leib von der Seele. Niemals ist in der Literatur der Stil schlechter gewesen, als wo man ihn nach *positiven* Geschmacksregeln, nach rhetorischen Kunstgriffen und berechneten Reizen übte und lehrte.“¹⁹²

Da Bone generell davon ausgeht, dass man Stil nicht lehren kann, sondern dass dieser angeboren sei, greift er 1866 ein altes Argument wieder auf, das den Gedanken der Nachahmung an sich ausschließt, und demzufolge alle Versuche kontraproduktiv sein müssen, durch stilmimetische Verfahren Einfluss auf die Stilentwicklung der Schüler zu nehmen, da sie jegliche schriftstellerischen Fähigkeiten unterdrücken.¹⁹³

¹⁹²Ebd.

¹⁹³Neben dem skizzierten Spannungsfeld, in das die *imitatio auctorum* aufgrund der Aufwertung des *ingeniums* gegenüber der *ars* im 18. Jahrhundert geraten war, schlug sich die veränderte Einstellung gegenüber der Nachahmung vorbildlicher Autoren auch auf das sich verändernde Stilverständnis nieder, das seit der Jahrhundertmitte zu beobachten ist, auf das aber aus Platzgründen in dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden kann. In seiner Antrittsrede in der Pariser Académie Française – dem „*Discours sur le style*“ – formuliert Georges Louis Leclerc Graf von Buffon am 25. August 1753 sein berühmtes Diktum: „*Le style est l'homme même*“ – Der Stil ist der Mensch selbst. Buffon, der lediglich hervorheben wollte, dass auch ein wissenschaftlicher Schriftsteller nicht aufgrund seiner Entdeckungen, sondern aufgrund seiner sprachlichen Darstellung weiterlebe, kann keineswegs als ein Revolutionär der Rhetoriktheorie angesehen werden. Dennoch erteilt er der bis dato herrschenden Vorstellung eines objektiven Stilideals, das unabhängig vom Sprechenden oder Schreibenden existiert, mit dieser Aussage, dass Stil angeboren sei, eine klare Absage und verhilft, wenn auch eher unbewusst, der Vorstellung einer „expressiven und autorenzentrierten Theorie der Stilbildung zum Durchbruch.“ Vgl. hierzu: Göttert, Karl-Heinz/ Jungen, Oliver: Einführung in die Stilistik. München 2004, S. 102ff; Abraham, Ulf: Von der „Stylübung“ zum Schreiben als „Arbeit am Stil“. In: Abraham, Ulf/ Kupfer-Schreiner, Claudia, Maiwald, Klaus (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth 2005, S. 58.

2.7. Imitatives Schreiben im 20. und 21. Jahrhundert

Die gegen Ende des 19. Jahrhunderts geäußerte Kritik an einer schulischen Textproduktion, die das natürliche Sprachgefühl und die spontane Intuition der Schüler durch die Reproduktion normativer Muster einschränke, wurde von der reformpädagogischen Bewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts aufgegriffen. Rekurrierend auf die Kunsterziehungsbewegung der Jahrhundertwende nahmen in diesem Fall nicht die Gymnasiallehrer, sondern die Volksschullehrer Anstoß an einem in ihren Augen nicht kindgemäßen Aufsatzunterricht und setzten den tradierten schulliterarischen Zweckformen, die sich an einer normierten Erwachsenensprache maßen, den „freien Aufsatz“ entgegen, dessen Ziel es war, die schöpferischen Kräfte im Kind zu wecken.

Adolf Jensen/ Wilhelm Lamszus

Maßgebend für die Forderung, einen Aufsatzunterricht einzuführen, der sich an der kindlichen Phantasie und dem kindlichen Sprachgebrauch orientiert, ist das 1910 unter dem polemischen Titel erschienene Werk „*Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat*“¹⁹⁴ der beiden Hamburger Schulreformer Adolf Jensen und Wilhelm Lamszus. Jensen und Lamszus üben Kritik an der Nachahmung konstruierter Mustertexte, die sie als schädlich einschätzten. Ausgehend von der Annahme, dass in jedem Kind ein Künstler stecke, dessen natürliche Schaffenskraft in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen sei, stehen die beiden Didaktiker der traditionellen Vorstellung, Schreiben sei mit Hilfe von vorgegebenen Regeln lehr- und lernbar, ablehnend gegenüber. Fraglich erscheint Jensen und Lamszus vor allem die in der Unterrichtspraxis allgemein verbreitete didaktisch-methodische Auffassung, der Stil der Schüler müsse zunächst anhand von Mustertexten geschult werden, ehe diese in der Lage sind, einen eigenen Schreibstil zu entwickeln. Was in der Antike als ein gewinnbringendes Verfahren angesehen wurde, lässt sich ihrer Meinung nach in dieser Form nicht mehr auf den gegenwärtigen Unterricht übertragen:

¹⁹⁴Jensen, Adolf/ Lamszus, Wilhelm: *Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat. Ein Versuch zur Neugründung des deutschen Schulaufsatzes für Volksschule und Gymnasium.* Hamburg 1910.

„Der Lehrer, der eine Unterklasse vor sich sitzen hat, geht von der Voraussetzung aus, der Schüler beherrsche die schriftliche Form der Darstellung noch nicht. Man muß sie an Musterbeispielen langsam emporwachsen lassen. Wie man das Bäumchen stützt, muß man das Sprachgefühl stützen. Erst nachdem es einige Jahre sich an musterhaften Stil angelehnt hat, kann man ihm erlauben, nun die kleinen Sätzchen auch mal etwas anders zu stellen. So mit allmählich immer größerer Selbständigkeit und Freiheit von der Vorlage lernen die Kinder allmählich das Laufen. Aber erst müssen sie gehen lernen, ehe sie laufen lernen. An Stützen und Krücken führt man das unreife Sprachgefühl den steilen Berg empor. Es sind wirklich Stützen und Krücken, auf denen das kindliche Sprachgefühl, ein kraftschwellender, übermütiger Bengel, gezwungen wird, einherzuhumpeln. Ist es wirklich wahr, lernen die Kinder erst gehen, ehe sie laufen können?“¹⁹⁵

Jensen und Lamszus stellen nicht nur die methodische Vorgehensweise des Aufsatzunterrichts, selbstverfasste Mustertexte im Unterricht einzusetzen, generell in Frage, sondern üben auch Kritik an der Qualität der Stilmuster, wie sie in den gängigen Aufsatzlehrbüchern zur Nachahmung bereitgestellt werden. Diese seien häufig von minderer Qualität und wiesen eine große Nähe zur „Schundliteratur“ auf:

„Dabei muß vorausgeschickt werden, daß unsere Gegenbeispiele den gebräuchlichen Aufsatzlehrbüchern, von denen wir einige dreißig in Händen gehabt haben, entnommen sind, also Stilmuster darstellen, welche den Kindern vorbildlich sein sollen und die heute noch als Vorbilder gelten. Die Augen gingen uns über, als wir anfangen, der Schule für ihre Produktionen die mildernden Umstände, auf die sie sonst plädiert, zu entziehen und ihre Früchte rein als literarische Dokumente auf Herz und Nieren zu prüfen. Es stellte sich die völlige Taubheit dieser Blüten heraus. Wir trauten unseren Augen nicht, als wir anfangen, die *anerkannten Stilmuster* neben *stoffverwandte Beispiele aus anerkannter Schundliteratur* zu stellen: sie zeigten ein überraschend ähnliches Sprachgesicht.“¹⁹⁶

¹⁹⁵Ebd., S. 13f. Vgl. hierzu auch Fix, Martin: Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchungen in der achten Klasse. Hohengehren 2000, S. 7.: „Der *gebundene Aufsatz* verlangte von den Schülern die Reproduktion stilistischer und syntaktischer Muster; nicht eigene Formulierungen wurden geschrieben, sondern vorbildliche Beispiele nachgeahmt, wodurch die Schüler Schriftdeutsch lernen sollten. Dahinter stand die Überzeugung, dass das eigene Schreiben von Texten nur zu erreichen wäre, wenn es zuerst an Muster gebunden sei und sich dann über Abwandlungen allmählich davon löse. Obwohl der Schwerpunkt dieser Aufsatzform im 19. Jahrhundert lag, lassen sich Linien bis zu den heutigen Prüfungsvorbereitungen ziehen, bei denen formale Merkmale von Textsorten, meist Erörterungen, durch Umarbeiten von Mustern gedrillt werden. Entsprechend geht es – wenn es überhaupt zu einem Überarbeiten kommt – bei Verbesserungen um Annäherungen an die Vorlage.“

¹⁹⁶Jensen/ Lamszus (1910), S. 18f.

Man fühlt sich geradezu an die von Christian Ferdinand Falkmann zusammengestellten musterhaften Texte erinnert, wenn Jensen und Lamszus das Versagen derselben anprangern:

„Was tut aber derjenige, der unmündige Kinder zwingt, über die Wüste, über das Kamel, über die Riesenschlange, über den Urwald Aufsätze zu schreiben, was tut er anders, als daß er die Kleinen anhält, das zu tun, worüber er sich bei den Großen entrüstet.“¹⁹⁷

Solange aber der Aufsatz „ein Fabrikat, ein Machwerk“¹⁹⁸ sei, „das auf Bestellung von dem Handwerker zu gegebener Stunde zurückzuliefern ist, und das bestimmte, vorher gegebene Bedingungen zu erfüllen hat“¹⁹⁹ und solange man den Schüler mit Stilmustern erdrücke, die man ihm zur sklavischen Nachahmung vorlege, um ihn „mühsam mit seiner Feder darin herumstochern zu lassen“²⁰⁰, könne schulisches Schreiben nicht erfolgreich sein, der Schulaufsatz bleibe lediglich ein „Gebilde, [...] das mit ausgestreckter Zunge, die Peitsche des Lehrmeisters hinter sich, vergebens rennt, das Ideal zu erreichen.“²⁰¹

Kritik üben Jensen und Lamszus in diesem Zusammenhang auch an der sich in der Unterrichtspraxis durchgesetzten Trennung von Aufsatz- und Literaturunterricht. Während der Aufsatzunterricht ihrer Meinung nach von den Schülern künstliche Texte abverlange, erschöpfe sich der Literaturunterricht hingegen in der abstrakten Analyse literarischer Texte. Ein so gearteter Unterricht könne aber bei den Schülern nicht auf Begeisterung stoßen, geschweige denn Einblicke in „das Geheimnis dichterischen Schaffens“²⁰² eröffnen, sondern „[t]ausend Kärner haben in jahrzehntelangem, emsigem Mühen die Wege zum Dichterland mit ihren Steinen verschüttet.“²⁰³ Um die Schüler zu befähigen, adäquat über die Dichtung zu schreiben, müsse man einen anderen Weg einschlagen, nämlich den, „den der Dichter selber ging“,²⁰⁴ d.h.

¹⁹⁷Ebd., S. 26.

¹⁹⁸Ebd., S. 10.

¹⁹⁹Ebd.

²⁰⁰Ebd., S. 15.

²⁰¹Ebd., S. 10f.

²⁰²Ebd., S. 142.

²⁰³Ebd., S. 143.

²⁰⁴Ebd.: „Wir wollen unseren eigenen Weg suchen, denn
Wer den Dichter will verstehen,

die Schüler sollen selbst literarische Texte verfassen. Dass die Schüler dabei aber auf die ihnen vom Aufsatzunterricht her geläufige Technik zurückgreifen und sich an fremden Mustern orientieren, lehnen Jensen und Lamszus ab. Die Orientierung an literarischen Texten helfe Schülern gerade nicht, ihren eigenen Empfindungen Ausdruck zu verleihen:

„Daß ein 16jähriger Mensch, der Verse schreibt, nach Heineschem Rezepte Liebeslieder macht, ist sehr leicht verständlich, denn weder Rhythmus noch Liebesgefühl sind in ihm genügend erstarkt, um nach selbstständigem Ausdruck zu begehren. (...) Daß er hier nach fremden Mustern arbeitet, ist selbstverständlich, weil er nicht aus eigener Anschauung schöpft [...].“²⁰⁵

Wenn man literarische Beispieltex te im Unterricht einsetzen möchte, so solle man diese den Schülern nicht als „Vorbilder“, sondern als „Nachbilder“ im Anschluss an die Schreibaufgabe präsentieren:

„Behaltet all eure Vorbilder, all diese Charakterschilderungen der deutschen Dramen, die Stimmungsbilder der lyrischen Gedichte, die Abhandlungen der klassischen Prosa - aber verabreicht sie nicht vor Tisch. Gebt sie ihm nicht vor seiner Arbeit als Turngerät, daß es daran seine Übungen mache und krampfhaft sich den übermenschlichen Maßen anpasse (...) Das ist das ganze Geheimnis. Behaltet all eure Stilmuster. Aber gebt die nicht als Vorbilder, sondern als Nachbilder.“²⁰⁶

Dadurch, dass Jensen und Lamszus die Lernenden nicht eher mit der literarischen Vorlage konfrontieren, als bis sie selbst schriftstellerisch tätig geworden sind, möchten die beiden nicht nur garantieren, dass die Kreativität und die Phantasie der Schüler nicht von vornherein durch die Kenntnis einer Textvorlage eingeschränkt wird, sondern sie sehen sich auch in dem anschließenden Vergleich des Schülertextes mit dem literarischen Text in ihrer Auffassung bestätigt, dass in jedem Kind ein Künstler schlummert, dessen individueller Ausdruckswille sich von alleine den klassischen Formen annähert:

„Dann hernach, wenn es [das Kind] wacker mit *seinem* Stoffe gerungen hat, so wacker, daß es ausruhen möchte auf seinen Lorbeeren, dann haltet ihm die klassische Form vor. Und siehe da, sie wird wie

Muß in Dichters Lande gehen.“

²⁰⁵Ebd., S. 147.

²⁰⁶Ebd., S. 143.

eine Offenbarung wirken. All das, wonach das Kind begehrt die Arme reckte, hier hangen die Früchte in köstlicher Reife.“²⁰⁷

Wilhelm Schneider

Jensens und Lamszus engagiertes Plädoyer, den Schülern einen Literatur- und Aufsatzunterricht zu bieten, der der kindlichen Sprachform angemessen ist und der ihnen die Möglichkeit zur Entfaltung ihrer Phantasie eröffnet, konnte sich in der Folgezeit nicht durchsetzen. Die einseitige Orientierung an der kindlichen Erlebnissprache, die aus dem Kind einen Künstler macht, sowie die Kritik an der vermeintlichen Beliebigkeit des „freien Aufsatzes“, dem es an Zielorientierung fehle und der sich in den Augen vieler Pädagogen daher als methodisch kaum vermittelbar erwies, führte dazu, dass in den 1920er Jahren in der Aufsatzdidaktik der individuellen „Erlebnissprache“ des Kindes ein sachlicher Sprachstil gegenübergestellt wurde.

Maßgebend für diese Vorstellung von Aufsatzunterricht wurde Wilhelm Schneiders 1926 erschienenes Lehrwerk mit dem Titel *„Deutscher Stil- und Aufsatzunterricht“*.²⁰⁸ Obwohl Schneider in seinem vier Jahre zuvor erschienenen Unterrichtswerk *„Meister des Stils“*²⁰⁹ eine Synthese zwischen Dichtern und Pädagogen herzustellen versucht, indem er 36 zeitgenössische Schriftsteller, darunter so renommierte Namen wie Alfred Döblin, Thomas Mann und Stefan Zweig, zu ihren Arbeitstechniken befragt und in der kognitiven Rezeption der von den Schriftstellern beschriebenen Arbeitstechniken eine Möglichkeit sieht, Einfluss auf die Stilbildung der Schüler im Aufsatzunterricht zu nehmen, lehnt er poetisches Schreiben im Unterricht ab. Die Hauptaufgabe des Aufsatzunterrichts besteht in Schneiders Augen darin, die Schüler auf die Anforderungen des späteren Lebens vorzubereiten, d.h. sie nicht zum Ge-

²⁰⁷Ebd., S. 144f.

²⁰⁸Schneider, Wilhelm: *Deutscher Stil- und Aufsatzunterricht*. Frankfurt, Berlin, Bonn 1959.

²⁰⁹Ders.: *Meister des Stils. Über Sprach- und Stillehre. Beiträge zeitgenössischer Dichter und Schriftsteller zur Erneuerung des Aufsatzunterrichts*. Leipzig und Berlin 1922. Vgl. hierzu S. 5: „Denn wenn irgend jemand in dieser Angelegenheit gehört werden muß, so ist es der Schreiber künstlerischer Prosa, natürlich nicht, als ob er Wege zum Künstlertum weisen sollte, sondern damit er das handwerksmäßige seiner Kunst vermittelt, das einzige, was an jeder Kunst bis zu einem gewissen Grade lehr- und lernbar ist, das, worauf es einzig in der Schule ankommt.“

brauch der „Edelsprache“ der Dichter anzuleiten, sondern sie im Gebrauch der „Zwecksprache“²¹⁰ zu unterrichten:

„Es ist in der Tat für einen jungen sprach- und kunstbegeisterten Lehrer ein lockerer Gedanke, seine Schüler über sprachliche und stilistische Richtigkeit hinaus zu dichterischen Leistungen heranzubilden. Aber es ist ein zweckloses, ja gefährliches Beginnen. Man frage die Dichter, ob sie sich auf der Schule ,Unterricht im Dichten gewünscht hätten. Sie haben ,von jeher immer für sich selbst gesorgt[...] Bei dem guten Durchschnitt unserer Schüler – und an den haben wir vorzugsweise zu denken, nicht an die Ausnahme unter hundert oder tausend – kann ein solches Streben leicht ein Scheindichtertum heranzüchten, ein dünnliches Dilettantentum, an dem unsere Zeit ohnehin leidet. Und die weniger Begabten werden der lügenhaften blumigen Phrase, der unechten, unredlichen Schönrederei zugetrieben.“²¹¹

Schneiders Lehrwerk wurde noch bis weit in die 1950er Jahre hinein benutzt. Noch länger sollte sich seine Vorstellung von einem Aufsatzunterricht halten, der bestrebt war, den Schülern vor allem einen sachlichen und objektiven Stil beizubringen. Wenn man sich dennoch hier und da über den didaktisch-methodischen Nutzen der *imitatio auctorum* im Unterricht Gedanken machte, hielt man doch weiterhin an einem engen Nachahmungsverständnis fest, was insofern *ad absurdum* geführt wurde, als die ausgewählten literarischen Texte, die von den Schülern nachgeahmt werden sollten, als unerreichbare Norm vorausgesetzt wurden und so eine imitierende Annäherung an den Vorbildtext im Grunde unmöglich machten.²¹² An dieser starren Haltung konnte auch Broder Christiansens populäre „*Kleine Prosaschule*“²¹³ nichts ändern, die, zum Selbststudium für Erwachsene geschrieben, um 1950 Eingang in den Schulunterricht fand. In ihr stellt Christiansen ein Nachahmungskonzept vor, das dem antiken *aemulatio*-Gedanken verpflichtet ist und von einigen Pädagogen in der Folgezeit aufgegriffen wurde:

„Unsere Übungen wollen das Feingefühl für die sprachliche Form wecken und steigern: den Geschmack und die Treffsicherheit des Ausdrucks. Erlesene Stilvorbilder werden Ihnen gegeben, nicht

²¹⁰Schneider (1959), S. 50f: „Was das Leben von uns und unsern Schülern fordert, ist die Beherrschung der ‚Zwecksprache‘, [...] also eines Sprachzweigs, der von der Dichtersprache wesentlich verschieden ist.“

²¹¹Ebd. S. 49f.

²¹²Vgl. hierzu Abraham (1996), S. 102.

²¹³Christiansen, Broder: Die kleine Prosaschule. Leipzig ³1939.

zur Nachahmung, sondern zum Wettbewerb. Da ist zuerst eine Fabel von Lessing; die lesen Sie einmal – in der Regel nur einmal – langsam und laut; dann durchdenken Sie den Inhalt, bis er klar in Ihnen steht; und nun versuchen Sie selbst die Fabel niederzuschreiben. Ist Ihr Gedächtnis so gut, daß es schon bei einmaligem Lesen die Fabel wortwörtlich behält, so müssen Sie zwischen Lesen und Niederschrift eine Pause einfügen, damit die Worte abklingen; und hingegen, genügt einmaliges Lesen nicht, den Inhalt zu fassen, lesen Sie zweimal. Bei der Niederschrift kümmern Sie sich nicht mehr um den Dichter; Sie schreiben die Fabel selbständig, in der Form, die Ihnen am besten gefällt. Sie sollen sich also nicht bemühen, genau des Dichters Worte zu treffen, aber ebensowenig sollen Sie sich bemühen, seinen Worten auszuweichen.“²¹⁴

Fritz Tschirch

Auf Christiansens *aemulatio*-Gedanken beruft sich auch Fritz Tschirch in seinem Artikel „*Nachschrift meisterlicher Prosa*“.²¹⁵ Bei Tschirch müssen die Schüler allerdings nicht – wie in Christiansens Übung – mit dem Autor der literarischen Vorlage in einen gestalterischen Wettstreit treten; stattdessen sollen die Schüler mit ihren Texten untereinander konkurrieren und einen vorgegebenen Text möglichst wortgetreu aus dem Gedächtnis wiedergeben:

„Dazu sind sie hier von Anfang an gerade formal vor die gleiche Aufgabe gestellt: sie sollen den Wortlaut des Vorbildes so genau ihnen irgend möglich wiedergeben, nichts Eigenes dazutun, nichts vermeintlich Nebensächliches oder Überflüssiges abstreichen. Sie sind also nicht nur zum Wettstreit mit dem Wortkünstler aufgerufen, sondern untereinander: Wer bemühte sich da nicht, zumal die Aufgabe nicht übermäßig schwer zu sein scheint, weil es hier nicht wie sonst auf das mehr oder minder

²¹⁴Ebd., S. 10. Vgl. hierzu auch Kühn, Georg: *Stilbildung in der höheren Schule. Ein Handbuch für Deutschlehrer*. Düsseldorf 1964, S. 261: „Als wesentlich für die Aufsatzleistung wurde die geistige und sprachliche Selbständigkeit betont, da nur aus ihr persönlicher Stil erwachsen kann. Aber wir sollten auch nicht vergessen, daß wir alle Sprachmittel, die wir verwenden, der Nachahmung verdanken. So ist auch die *Nachgestaltung von sprachlichen Mustern* als stilistische Übung von nicht geringem Wert. Sie geht so vor sich: Das Muster wird vorgelesen, und der Schüler versucht, das Gehörte sofort wiederzugeben, wobei er sich getrost an den Wortlaut halten mag, der ihm noch im Ohre klingt. So tritt er gleichsam in Wettbewerb mit dem Schriftsteller. Der Vergleich mit dem Vorgetragenen führt zu stilistischen Erörterungen und ergibt meist die Überlegenheit des Vorbildes.“ Auch Kühn bezieht sich hier auf den von Christiansen formulierten *aemulatio*-Gedanken, wobei Kühn, anders als viele Didaktiker, die den Schülern keine eigenen schriftstellerischen Leistungen zutrauen, sogar so weit geht zu behaupten, dass der neue imitative Text, den die Schüler verfassen, meist die vorgelesene literarische Vorlage übertrifft.

²¹⁵Tschirch, Fritz: *Nachschrift meisterlicher Prosa*. In: *Der Deutschunterricht* 4/ 1948/49, S. 39-53. Vgl. insbes. S. 49: „In seiner ‚Schule des Schreibens‘ hat Broder Christiansen als erster seine Schüler geprägte Prosa nachschreiben lassen, um dadurch ihren Stil zu formen und zu eigener Gestalt zu

große Ausdrucksgeschick, sondern, wie sie oberflächlich meinen, auf das bessere oder schlechtere Gedächtnis ankommt.“²¹⁶

Wie sich zeigt, geht es Tschirch bei seiner Übung vor allem um eine möglichst genaue Rekonstruktion des vorgelesenen Textes. Der anschließende Vergleich der Schülertexte mit dem vorgelesenen Text ist der eigentliche Sinn der Übung. Dieser Vergleich zeigt, dass die Schülertexte in der Regel kürzer als das Original ausfallen, da die Schüler aufgrund ihrer Erinnerungslücken häufig Beifügungen weglassen, die der „Erzählung jede Anschaulichkeit und seelische Tiefe“ geben. Durch diese Übung werden die Schüler laut Tschirch einerseits für die Feinheiten des literarischen Textes sensibilisiert, andererseits werden ihnen aber auch ihre eigenen sprachlich-stilistischen Schwächen vor Augen geführt:

„Und doch stellt es schon vom 6. Schuljahr an einen Weg dar, auf dem der Schüler unserer Mittelstufen am raschesten und am nachdrücklichsten dazu gebracht werden kann, die Unvollkommenheit der eigenen Ausdruckweise wie die sachlich-inhaltliche und künstlerisch-formale Überlegenheit in der Darstellung eines Geschehens oder eines Gedankengangs durch einen Stilmeister in ihrer wesentlich entscheidenden Bedingtheit zu erkennen und daraus unmittelbar Nutzen für die eigene Ausdruckweise zu ziehen.“²¹⁷

Durch den Vergleich mit dem literarischen Original würden die Schüler die Kritik an der Unzulänglichkeit ihrer Texte in der Regel bereitwilliger akzeptieren als eine Korrektur durch den Lehrer, da diese häufig als subjektiv und willkürlich empfunden wird:

„Bei der Behandlung jeder schriftlichen Eigenleistung unserer Schüler [...] auf ihre Ausdrucksverstöße hin – die ja für gewöhnlich aus Nachlässigkeit oder Trott im eingefahrenen Geleise alltäglicher Gedankenlosigkeit herrühren – bleibt gerade dem Schüler, der einen eigenen Weg sucht, der um selbstständige Formulierung ringt, immer der leise (manchmal auch laute und oft in wenig feiner Form ausgesprochene) Verdacht: die Entscheidung des Lehrers fließe aus subjektiver Willkür, nicht aus sachlicher Ein- und Übersicht; er, der Schüler, solle sich ihr bloß wegen der einmal gegebenen Überlegenheit des Lehrers fügen; in innerlicher Auflehnung dagegen bleibt er überzeugt, seine vom Lehrer

entbinden. Da sein Werk dem Selbstunterricht Erwachsener gilt, so hat dies Verfahren kaum Eingang in den Deutschunterricht unserer Jugendschulen gefunden.“

²¹⁶Ebd., S. 50.

²¹⁷Ebd., S. 49.

beanstandete Ausdruckweise sei, sachlich betrachtet, mindestens ebenso gut. Solche Trotzhaltung, die den Erfolg all unserer stilerzieherischen Bemühungen in Frage stellt, fällt bei der Niederschrift großer Prosa fort: die unbewußte – und deshalb um so stärker wirksame! – Ehrfurcht des Jugendlichen vor dem gedruckten Wort schlechthin, die uns so oft bekümmert, – hier dürfen wir sie unbedenklich für die Sache nützen.“²¹⁸

Dass die Schüler dabei die literarischen Texte nur nachschreiben, ohne selbst eine (kreative) Eigenleistung zu erbringen, stellt für Tschirch kein Problem dar; ihm genügt es, wenn die Lehrer zu diesem Zweck verschiedene Stilmuster unterschiedlicher Autoren in ihrem Unterricht einsetzen:

„Und wie steht es mit der Gefahr, daß dem Schüler durch solche Nachschrift meisterlicher Prosa, bei der lediglich genaue Nachformung des Ausgangstextes gefordert wird, der Weg zu eigener Ausdrucksgestaltung verlegt, daß er zu mechanischer Übernahme fremder Stilmuster mißleitet würde? Sie ist für solche Übungen in ihrer Gesamtheit nicht gegeben, wenn der Lehrer – wie eigentlich selbstverständlich sein sollte – die Vorlagen dafür nicht stets demselben Stilmeister entnimmt, sondern verschiedenartige Gestaltungen wählt, schon, um den Schülern immer wieder Reichtum und Fülle der Darstellungs- wie Ausdrucksmöglichkeiten auszubreiten, die die Schatzkammer unserer deutschen Wortkunst verschwenderisch darbietet.“²¹⁹

Erich Wunderich

Ähnlich problematisch wie Tschirchs Einsatz von literarischen Beispieltextrn im Unterricht erscheint aus heutiger Sicht auch Erich Wunderichs Unterrichtsmodell, das 1952 unter dem Titel „*Das Rechtschreibdiktat im Dienste der Stilbildung*“²²⁰ erschien. Im Hinblick auf die Nachahmung schlägt Erich Wunderich ein Konzept vor, das sich in der Unterrichtspraxis didaktisch-methodisch wohl kaum umsetzen lässt. Ausgehend von der Kritik, dass im deutschen Sprachunterricht Rechtschreibung und Aufsatzschulung isoliert und ohne inneren Zusammenhang behandelt würden, möchte Wunderich diese beiden Bereiche zusammenführen, indem er den Schülern nicht irgendeinen Text diktiert, der nur unter einem rechtschreibdidaktischen

²¹⁸Ebd., S. 50.

²¹⁹Ebd., S. 50f.

²²⁰Wunderich, Erich: Das Rechtschreibdiktat im Dienste der Stilerziehung. In: Deutschunterricht 3/1952, S. 16-24.

Gesichtspunkt interessant ist, sondern einen literarischen Text auswählt, der in seinen Augen eine sprachlich-stilistische Vorbildwirkung hat:

„Es ist schon viel erreicht, wenn der Text des Diktates mustergültig und beispielhaft ist. Wir brauchen uns aber damit nicht zu begnügen, sondern es ist ohne weiteres möglich, das Rechtschreibdiktat mit den Stil- und Aufsatzübungen in enge Verbindung zu bringen. Wir müssen ein Diktat suchen, das der gerade geübten Aufsatzform – Erlebniserzählung, Beschreibung, Schilderung usw. – entspricht.“²²¹

Mit dem Ziel, die Rechtschreibübungen „in den Dienst der Stilerziehung“²²² zu stellen und die Schüler nur mit dem besten Deutsch zu konfrontieren, glaubt Wunderlich gleichzeitig, die sprachlich-stilistische Entwicklung der Schüler beeinflussen zu können. Seiner Meinung nach gibt es in der deutschen Literatur genügend Texte, bei denen „Form, Gehalt und Gestalt“ zu einer echten Einheit verschmolzen sind, so dass sich die Lehrer nicht der „meist künstlich zurechtgemachten Texte“²²³, die häufig für Diktate verwendet werden, bedienen müssen:

Die deutsche Literatur ist reich genug an Prosatexten, die dichterisch wertvoll sind und doch ihrer Sprachform nach durchaus für Schüler der Unterstufe geeignet sind. (...) Fort also mit den fragwürdigen Erzeugnissen, die durch pseudoliterarische Bemühungen braver Schulmänner entstehen! Wir wollen den Dichtern nicht ins Handwerk pfuschen. Warum soll ich nicht einmal einen Text von Eichendorff diktieren, der auch dem Sextaner ohne weiteres verständlich ist?“²²⁴

Auch bei Wunderlich ist die Frage nach einer produktiven Auseinandersetzung mit dem Mustertext zweitrangig, da er wie Tschirch davon ausgeht, dass die Schüler zwar von dem sprachlich-stilistischen Vorbild lernen können, dessen literarische Qualität aber selbst niemals erreichen werden:

„So lernen die Kinder, wie man den Ausdruck lebendig und abwechslungsreich gestaltet; sie lernen ganz nebenbei auch, die Wörter richtig zu schreiben. Im übrigen bietet diese Stilprobe ein Beispiel dafür, daß man auch einmal einen ganz langen Satz bilden darf, ohne daß man von einem unübersicht-

²²¹Ebd., S. 20. Vgl. hierzu auch S. 17: „Also fordern wir: Nur das beste Deutsch ist gerade gut genug als Stoff für Rechtschreibdiktate. Auf keinen Fall darf man den Schülern ein schlechtes Vorbild geben. Abzulehnen sind also Texte, die unter Mißachtung stilistischer Gesichtspunkte allein für Zwecke der Rechtschreibung verfaßt sind.“

²²²Ebd., S. 16.

²²³Ebd., S. 17.

²²⁴Ebd., S 19f.

lichen Satzgefüge sprechen kann. Wie armselig wirkt dagegen die Aneinanderreihung kleiner Sätzchen, die stets durch einen Punkt getrennt werden! Der Lehrer braucht keineswegs zu befürchten, daß solche langen Sätze in der Klasse nun zur Manie werden. Er wird von den Schülern ja auch keine sklavisches Nachahmung des Stils verlangen, sondern er wird ihnen etwa sagen: ‚Hier habt ihr nun ein Beispiel von Meisterhand. Ihr könnt natürlich eine solche Leistung niemals vollbringen, aber ihr könnt daran lernen. Versucht einmal, in eurem Aufsatz das Wort ‚fliege‘ durch treffendere Ausdrücke zu ersetzen‘ – Der Erfolg wird nicht ausbleiben.“²²⁵

Robert Ulshöfer

Erst unter dem Einfluss Robert Ulshöfers rückten der antike Gedanke der Lernbarkeit literarischen Schreibens und damit auch die didaktisch-methodischen Möglichkeiten der *imitatio auctorum* wieder verstärkt ins Blickfeld schulischen Schreibens. Bereits 1952 forderte Ulshöfer in seiner „*Methodik des Deutschunterrichts*“²²⁶ einen Deutschunterricht, der dem literarischen Schaffen wieder eine größere Bedeutung beimisst. Besonders deutlich formuliert Ulshöfer diesen Ansatz noch einmal in seinem 1967 erschienenen und viel zitierten Aufsatz: „*Produktives Denken und schöpferisches Gestalten im Deutschunterricht*“.²²⁷ Will man, so Ulshöfer, verhindern, dass der Deutschunterricht am Gymnasium nicht zur bloßen Theorievermittlung degeneriere, müsse man die Schüler auch im literarischen Schreiben anleiten, wie dies bis weit ins 18. Jahrhundert hinein eine selbstverständliche Unterrichtspraxis gewesen sei:

²²⁵Ebd., S. 21.

²²⁶Ulshöfer, Robert: *Methodik des Deutschunterrichts* 3. Mittelstufe II. Neufassung 1974. Stuttgart 1974. Vgl. hierzu auch Rudloff (1990), S. 258f: „In allen Bänden seiner ‚Methodik des Deutschunterrichts‘ nimmt die erwerbbare ‚Handwerkslehre‘ des Produzierens einen entscheidenden Raum ein. Hier geht es um das Herstellen von lyrischen, epischen und dramatischen Texten. Ein gemeinsam erarbeitetes Grundmuster von Darstellungs- und Stilformen dient zur Anleitung und Orientierung des Schreibprozesses. Die schöpferisch-produktive Leistung der Schüler bezieht sich auf die Anwendung der durch die Strukturanalyse gewonnenen Mittel. So kommt es zur Herstellung verschiedener literarästhetischer Genres. Ohne Zweifel werden also wichtige Einsichten in den Mechanismus der Sprache und ihre Strukturierbarkeit ermöglicht.“

²²⁷Ulshöfer, Robert: *Produktives Denken und schöpferisches Gestalten im Deutschunterricht*. In: *Deutschunterricht* 6/ 1967, S. 5-14.

„Die Lehrbücher der antiken Rhetorik sind nichts anderes als Methodikbücher zum schöpferischen Gestalten im Bereich der Sprache. Die Gelehrtschulen von der Renaissance bis zum Ende des 18. Jahrhunderts haben damit große Erfolge erzielt.“²²⁸

Diese im Unterricht gängige Praxis ist seiner Meinung nach im 19. Jahrhundert durch die Überbewertung des Wissens verloren gegangen. Im 20. Jahrhundert wiederum habe die Schulreform, die die Schöpferkraft des Kindes in den Vordergrund stellte, zu einer Überbewertung der produktiven Kräfte im Kind geführt, so dass in der Folge den rhetorisch-produktiven Verfahren im Deutschunterricht nur noch wenig Beachtung beigemessen worden sei. Das, was jahrhundertlang eine selbstverständliche rhetorische Praxis war, hat laut Ulshöfer auch die psychologische Kreativitätsforschung mittlerweile bestätigt, die folgenden Gewinn im literarischen Schreiben der Schüler sieht:

„Das literarische Schaffen – und sei es nur der bescheidene Versuch – hat einen hohen pädagogischen Selbstwert; es ist nicht nur Hilfsmittel zur Interpretation, sondern weckt ursprüngliches Formverständnis, bewirkt und fördert ein differenzierendes Sehen und Hören und schärft das Bewußtsein für sprachliche Erscheinungen aller Art, es leitet zur Beobachtung und zur künstlerischen Verarbeitung der Wirklichkeit an; es weckt Selbstvertrauen, Mut zu eigenem Denken und eigenem Ausdruck und Verantwortung vor der Sprache.“²²⁹

Ausgehend von diesen Erkenntnissen hat das ganze Wissen über Literatur, wie es derzeit an der Schule kognitiv und rezeptiv vermittelt werde, so lange keinen Wert, wie die Schüler nicht selbst zum eigenen produktiven Gestalten angeregt werden:

„Es ist ein *Irrtum der Theorie der Allgemeinbildung*, daß junge Menschen die in vielen Fächern aufgenommenen Kenntnisse und Erkenntnisse zu einem ‚Kosmos des Wissens (W. v. Humboldt)‘ zusammensetzen könnten und daß solche Einheit des Wissens an sich schon den Gebildeten ausmache. *Die Umsetzung des Wissens in Handeln kann und muß geübt werden.*“²³⁰

Unter produktivem Gestalten versteht Ulshöfer aber nicht, dass die Schüler unbedingt etwas Neues hervorbringen. Allein das produktive Nachempfinden von bereits

²²⁸Ebd., S. 8.

²²⁹Ebd., S. 12.

²³⁰Ebd., S. 8.

Vorhandenem kann den Schülern Mut machen, selbst produktiv tätig zu werden.²³¹ Literarische Vorbilder spielen für Ulshöfer in diesem Prozess insofern eine wichtige Rolle, als sie „zur Kontrolle des eigenen Urteils und zum Vergleich herangezogen werden“²³² können. Denn wenn auch die Schüler das freie Erfinden mehr reize als das Arbeiten nach einer Vorlage, müsse man sie dennoch immer wieder darauf hinweisen, dass es sich beim Schreiben um eine erlernbare Technik handelt:

„Aber die Schüler sind darauf aufmerksam zu machen, daß es keine Kunst gibt, deren Technik nicht handwerksmäßig erlernt worden wäre (Klavierspielen, Malen, selbst Skifahren). Wer deshalb nicht im Dilettantischen, in der Spielerei stecken bleiben will, muß sich konkrete Aufgaben stellen.“²³³

So ergeben sich für Ulshöfer im Hinblick auf das Verfassen literarischer Texte im Unterricht zwei grundsätzliche Verfahren – das Arbeiten mit oder ohne Vorlage:

„Die Frage, welche der beiden Arten ‚kreativer‘ oder ‚emanzipatorischer‘ sei, ist falsch gestellt. Richtig formuliert, lautet sie: Was leistet die eine, was die andere, wann setzt man die eine, wann die andere ein? Dahinter steht die grundsätzliche Frage: Wie lernt man musizieren, komponieren, malen, tanzen? Was an innovativem Schaffen ist lehrbar? Kann man erwarten, daß Jugendliche neue Kunstformen erfinden? Wie entsteht Form, und wie fördert man künstlerische Schaffenskraft? Wie läßt sich verhindern, daß die Versuche in Betriebsamkeit, Spielerei und Kitsch ausarten?

Lehrbar ist das Arbeiten nach Vorlage. Niemand erfindet neue Formen ohne genaue Kenntnis bereits vorhandener. Ein völlig freies Hervorbringen ohne vorausgegangene Handwerkslehre ist selbst dem Künstler nicht möglich. Aber jeder Lehrer wird sein Ziel darin sehen, die Schüler durch das Finden neuer Inhalte und Aufgabenstellungen über die bekannten Formen hinauszuführen. Alle kreativen Übungen dienen der Emanzipation des Menschen aus erstarrten Sprach- und Kunstformen, Denkvorstellungen, gesellschaftlichen Normen.“²³⁴

²³¹Ebd., S. 6f: „Produktiv sein im Bereich der Schule heißt nicht etwas Neuartiges, bislang Unbekanntes hervorbringen; das ist Sache der Wissenschaftler, der schaffenden Künstler, der Politiker. Selbst bei den Erwachsenen sind völlig neue Ergebnisse, die den Weg in die Zukunft weisen, selten. Aber das selbstständige Finden und Formulieren einer Erkenntnis, eines Gesetzes, einer Grammatikregel, einer methodischen Einsicht, einer brauchbaren Übersetzung, die selbstständige Durchführung einer literarischen Veranstaltung, das Verfertigen einer Fabel, eines Gedichts, einer Kurzgeschichte, eines Hörspiels, das Verfassen einer Rede ist für den Jugendlichen eine produktive Leistung. Jedes von jungen Menschen geschaffene Produkt verdient Anerkennung; jede größere Leistung verdient ein öffentliches Lob.“

²³²Ebd., S. 13.

²³³Ebd., S. 13f.

Günter Jahn

In der gleichen Ausgabe wie Ulshöfers Plädoyer für einen produktiven Deutschunterricht erschien auch Günther Jahns Aufsatz „*Sprachliche Gestaltungsversuche auf der Unter-, Mittel- und Oberstufe*“²³⁵, der das Schreiben nach literarischen Vorlagen zum Thema hat. Was den Einsatz von literarischen Vorlagen im Unterricht angeht, kommt Jahn zu aufschlussreichen Erkenntnissen. Entgegen der landläufigen Meinung stellt für Jahn die Orientierung an literarischen Mustertexten keine Einschränkung des individuellen Gestaltungswillens der Schüler dar; er ist vielmehr der Meinung, gerade die Nachahmung literarischer Texte helfe den Schülern, ihren eigenen Ausdruck zu finden, da sie ihnen als Stütze dienen können, ihre eigenen Gedanken kohärent zu formulieren:

„Muster und Begrenzungen – in kindgemäßer Weise vorgegeben – würden die Gestaltungskraft nicht ab, sondern entbinden sie erst. Völlig freies und ungebundenes Produzieren verliert sich ins Gestaltlose. Die Aufforderung: „Nun schreibt einmal auf, was ihr gern möchtet!“ mag vielleicht anfangs begeistert aufgenommen werden, langweilt aber auf die Dauer die Kinder und macht sie steril.“²³⁶

Je nachdem auf welcher Klassenstufe ein literarischer Text als Vorlage verwendet wird, könne dieser unterschiedliche pädagogische Funktionen erfüllen: Auf der Unterstufe dienen literarische Vorlagen als Spielregeln, die einerseits die kindliche Phantasie freisetzen, andererseits ihr aber auch Grenzen setzen, innerhalb derer die Schüler produktiv tätig werden können:

²³⁴Ulshöfer (1974), S. 329f.

²³⁵Jahn, Günter: Sprachliche Gestaltungsversuche auf der Unter-, Mittel- und Oberstufe. In: Pielow, Winfried/ Sanner, Rolf (Hrsg.): Kreativität und Deutschunterricht. Stuttgart 1973, S. 105-129.

²³⁶Jahn (1973), S. 110. Vgl. hierzu auch S. 107: „Gestalt lässt sich nicht allein durch vorgegebene Mittel oder Muster erzwingen; sie ruht auf dem Erleben, auf der Vorstellung. Aber Erleben und Vorstellung bleiben gestaltlos, wenn sie nicht durch begrenzende Formen gebunden werden. Für Gestaltungsversuche im Deutschunterricht ergibt sich daraus die doppelte Forderung, die auf dem Erleben beruhenden und in jedem Kind ursprünglich vorhandenen Sprachkräfte durch eine genaue Aufgabenstellung *und* durch die Vorgabe von Mitteln oder Mustern gleichzeitig zu entbinden und zu binden. Wir wecken durch die gezielte Aufgabe die Phantasie und geben ihr Spielregeln, die ihrem Spiel die innere Bündigkeit verleihen, und wir begrenzen durch vorgegebene Formen ihr Spielfeld, damit in solcher Konzentration das ‚Wagnis der Gestaltung‘ für unsere Schüler möglich wird.“

„Sie freuen sich, weil sie im Spiel mit der Sprache sich selbst und ihre Welt bestätigt sehen, und sie kommen zu Ergebnissen, weil die vorhergehende ordnende Besprechung ihnen Spielregeln gegeben und das Spielfeld begrenzt hat.“²³⁷

In der Mittelstufe führt das Schreiben nach literarischen Vorlagen in der Regel nicht mehr zu den spontanen und kreativen Texten, wie das in der Unterstufe noch der Fall ist. Der Grund dafür sei die in diesem Alter einsetzende Pubertät, eine Zeit, in der die Schüler zunehmend Hemmungen haben, persönlich geprägte Texte der Klasse zu präsentieren. In dieser besonderen Situation böten literarische Vorbilder eine Gelegenheit, subjektive Anteile der Textproduktion nicht zu sehr in den Vordergrund zu rücken, sondern sich inhaltlich und sprachlich an der Vorlage zu orientieren und kritische Distanz zum eigenen Text aufzubauen:

„In der Vorpubertät und der Pubertät sprechen sich viele Jungen und Mädchen nicht mehr spontan aus, sondern verschließen sich und scheuen oft die Aussage, weil sie sich ihrer selbst und der Wirklichkeit nicht mehr sicher sind. Unsicherheit und Scheu vor subjektiver Aussage verlieren sich weitgehend, wenn die Gestaltungsversuche stärker auf die *Form* sprachlichen Gestaltens zielen. Bei vorwiegend formbestimmten Versuchen können die Schüler sich mehr zurückhalten und sich gewissermaßen in und hinter der Form verbergen oder – unsicher, wie sie sind – an ihr festhalten; sie haben trotzdem Gelegenheit, sich zu „äußern“.“²³⁸

In der Oberstufe hingegen ist laut Jahn das literarische Bewusstsein der Schüler so weit entwickelt, dass sie die künstlerische Gestaltung literarischer Texte bewusst nachvollziehen können. In der Regel empfinden sie aber poetische Texte als abstrakt und weit entfernt von ihrer eigenen Lebenswirklichkeit. Hier kann die Orientierung an vorbildlichen Mustern ebenfalls einen wichtigen Beitrag zum literarischen Lernen leisten. Entsprechende Vorlagen helfen den Schülern nicht nur „ungewohnte Gestaltungsmittel und Strukturen moderner Dichtung vorübergehend zu erkennen und in ihrer Bedeutung verstehen lernen“²³⁹, sondern die produktiv-imitative Auseinandersetzung mit den literarischen Texten helfe ihnen überdies, eine Brücke zwischen dem literarischen Text und dem eigenen Text zu schlagen:

²³⁷Ebd., S. 109.

²³⁸Ebd., S. 111.

²³⁹Ebd., S. 118.

„Denn trotz ihres kritischen Realismus gegenüber der Umwelt neigen Jugendliche der Oberstufe bei Gestaltungsversuchen zu der Ansicht, nur das Weithergeholte, das Außergewöhnliche sei der ‚poetischen‘ Behandlung wert. Gleichzeitig hilft das Vertraute, die Scheu vor der Gestaltung zu überwinden. Sie ist gerade in der Adoleszenz besonders groß, weil der Jugendliche durch das nun bewußt aufgenommene Vorbild der Dichtung daran gehindert wird, sich gestalthaft auszusprechen: er empfindet seine Versuche als stümperhaft. Wir nehmen ihm diese Scheu, wenn wir die Aufgaben so stellen, daß sein Erfassen und Darstellen einfacher Wirklichkeit Gestaltzüge haben muß.“²⁴⁰

Ingeborg Meckling

Sowohl Ulshöfers Forderung nach einem Unterricht, bei dem die Schüler verstärkt literarisch produktiv werden, als auch Jahns Unterrichtsmodell, das – vom jeweiligen sprachlichen Entwicklungsstand der Schüler ausgehend – die Arbeit mit literarischen Vorlagen vorschlägt, stehen am Anfang eines allgemeinen Umdenkprozesses, der dem literarischen Schreiben und der damit verbundenen Frage nach dem didaktisch-methodischen Nutzen literarischer Textvorlagen in der Schule wieder breiteren Raum einräumte.

Im Unterricht führten aber auch vor allem die Impulse der amerikanischen kreativen Schreibbewegung dazu, dass man sich wieder verstärkt der antiken handwerklichen Tradition des Schreibens zuwandte. In Amerika, wo *Creative Writing* als akademische Disziplin und als eine Alternative zum literaturwissenschaftlichen Studium auf eine lange Tradition zurückblicken kann, wurde die Lehr- und Lernbarkeit literarischer Techniken, anders als in Deutschland, nie angezweifelt.²⁴¹ Auch heute noch geht es in den *Creative Writing*-Kursen nicht um das Vermitteln abstrakter Techniken und Methoden, sondern um eine produktive Auseinandersetzung mit ihnen. Die *imitatio auctorum* spielt dabei eine wichtige Rolle, da man hier – ganz im antiken Sinne – davon ausgeht, dass sich poetisches Schreiben am besten durch das Studium literarischer Beispiele aus der zeitgenössischen Literatur erlernen lasse. Die kritische Lektüre, der reflektierte Umgang mit vorhandenen Regeln und Techniken sowie der praktische und aktive Prozess des sich Zu-Eigen-Machens derselben dienen den

²⁴⁰Ebd., S. 116.

²⁴¹Zur Geschichte des Kreativen Schreibens vgl. Glindemann (2001).

Schreibern als eine wichtige Inspirationshilfe und befreien sie von dem hohen Anspruch, alles selbst neu erfinden zu müssen. Durch die zunehmende Praxis im Umgang mit den literarischen Optionen lernen die Studierenden die erkundeten Formen „persönlich, individuell und originell *neu* einzusetzen“²⁴² und diese mit ihrer eigenen Erzählstimme zu verbinden, so dass eine persönliche Poetik entsteht, die das Ziel eines jeden *Creative Writing*-Kurses ist. Auch an den deutschen Universitäten, an denen *Creative Writing*-Kurse angeboten werden, hat man die angloamerikanische Vorgehensweise übernommen. Seminare zum literarischen Schreiben zielen darauf ab, Schreibweisen zu erforschen und anhand kleinerer beispielhafter Aufgaben selbst zu erproben. Erst in einem weiteren Schritt lösen sich die Studenten wieder von den vorgegebenen Möglichkeiten, um durch die Modifikation des gewonnenen Wissens einen eigenen, individuellen Weg der Textgestaltung zu finden.²⁴³

Den theoretischen Hintergrund für diese handwerklich ausgerichtete Schreibdidaktik lieferten die Ergebnisse der amerikanischen Kreativitätsforschung. Besonders Joy Guilfords Gedanken zur Kreativität führten auch in der deutschen Fachdidaktik dazu, dass das immer noch von den reformpädagogischen Bemühungen des freien Aufsatzes geprägte Kreativitätsverständnis, das den schöpferischen Umgang mit Literatur in einen unüberbrückbaren Gegensatz zu jedweden Regelwissen gesetzt hatte, relativiert wurde, was eine nachhaltige Neudefinition sprachkreativen Handelns im Literaturunterricht zur Folge hatte.²⁴⁴ In Rolf Sanners 1973 erschienenem Aufsatz „*„Spiel“ und „Spielregel“ im kreativen Prozeß*“²⁴⁵ zeichnet sich beispielhaft diese neue Auffassung von Kreativität ab, die sich nicht mehr dadurch definiert, Regelwis-

²⁴²Ebd., S. 46: „Kritisches Lesen und Kreatives Schreiben sind im Schreibstudium komplementär zu verstehen (...) Sobald der Studierende Genres, rhetorische Figuren und der verschiedensten narratologischen und lyrisch-poetischen Möglichkeiten geläufig verwendet, wird er seinen persönlichen Handwerksstil prägen.“

²⁴³Vgl. hierzu das Studienangebot des Deutschen Literaturinstituts Leipzig: www.uni-leipzig.de/dll (Letzter Zugriff 14.01.2009). Im Vorlesungskommentar heißt es: „In der Vorlesung des ersten Semesters wird ein Überblick über unterschiedliche Textsorten sowie deren spezifische literarische Techniken gegeben. Von den Studierenden wird erwartet, dass sie sich anhand kleinerer, beispielhafter Aufgaben selbst in diesen Techniken erproben. Im Werkstattseminar: Literarisches Schreiben, das im zweiten Semester stattfindet, wird von den Studierenden erwartet, dass sie einen eigenen literarischen Text zur Diskussion stellen und schriftliche Stellungnahmen zu den Texten der anderen Studierenden verfassen.“

²⁴⁴Vgl. hierzu Guilford, Joy: Grundlegende Fragen bei kreativitätsorientiertem Lernen. In: Mühle, Günther/ Schell, Christa (Hrsg.): Kreativität und Schule. München 1970, S. 13-36.

²⁴⁵Sanner, Rolf: „Spiel“ und „Spielregel“ im kreativen Prozeß“. In: Pielow/ Sanner (1973), S. 26-40.

sen abzulehnen, sondern gerade im spielerischen Umgang mit sprachlichen Normen und Mustern eine Möglichkeit sieht, die Kreativität der Schüler herauszufordern:

„Kreativität wird dementsprechend nur möglich durch das Aufheben und Infragestellen sprachlicher Normen und Muster, um damit Freiheit zu gewinnen für sich selbst. Das ist nur eine Voraussetzung. Die andere ist zumindest ebenso wichtig, nämlich das Auswählen, Finden oder Verabreden neuer oder veränderter Regeln. Kreativität vollzieht sich also nie in völliger Freiheit, sondern wird durch festzusetzende Spiel-Regeln bestimmt.“²⁴⁶

Die veränderte Haltung zu einer schulischen Textproduktion, die die produktive Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Auge hat, kommt in den 1970er Jahren besonders in Ingeborg Mecklings *„Kreativitätsübungen“*²⁴⁷ zum Ausdruck. Die Diskussion um die Ergebnisse Joy Guilfords in der deutschen Fachdidaktik aufgreifend, schlägt Meckling eine Reihe von schriftlichen Übungen vor, die die Schüler zur kreativen Auseinandersetzung mit literarischen Texten anregen sollen. Anders als in den *Creative Writing*-Kursen zielen Mecklings „Umarbeitungen“ literarischer Vorlagen jedoch nicht auf die Herausbildung eines individuellen Schreibstils, sondern sie verfolgt stattdessen mit ihren Schreibübungen – typisch für die deutsche Rezeption – zunächst ein literaturdidaktisches Konzept. Der kreative Umgang mit literarischen Texten, bei dem die Schüler dazu aufgefordert werden, „konventionelle Sprachmuster aufzubrechen und neue Kombinationen zu finden“²⁴⁸, soll ihnen vor allem bei der Analyse und Interpretation literarischer Texte helfen und „das Verständnis [...] für bestimmte Probleme der Dichtung [...] vertiefen.“²⁴⁹ Um dieses Ziel zu erreichen, setzt Meckling unter anderem auch auf die *imitatio auctorum*, lehnt aber eine zu enge Nachahmungshandlung ab, bei der die Schüler die sprachlich-stilistischen Eigenschaften eines literarischen Textes „nur“ imitativ nachempfinden:

„Wie die Experimente zeigen, die in den letzten Jahren auf dem Gebiet der Gestaltungsversuche gemacht wurden, drohen zwei Gefahren, wenn man die Interpretation von literarischen Texten mit Schreibübungen verbindet. Erstens können die Schüler leicht ins Imitieren abgleiten, wenn sich das Thema der Übung zu dicht an den literarischen Text anschließt und zu wenig echten Spielraum für

²⁴⁶Ebd., S. 31.

²⁴⁷Meckling, Ingeborg: *Kreativitätsübungen im Literaturunterricht der Oberstufe*. München ²1974.

²⁴⁸Ebd., S. 13.

Kreativität läßt. Zweitens muß darauf geachtet werden, daß die Verknüpfung von Literaturbetrachtung und schöpferischer Tätigkeit der Schüler nicht in Barbarei ausartet. (...) Die didaktische Absicht, durch produktiven Umgang mit meisterhaft Gestaltetem den Gestaltsinn der Schüler zu schärfen, schlägt dann fehl, weil die Einheit von Form und Inhalt bei der Vorlage nicht gebührend respektiert wird und die ästhetischen Konturen des literarischen Werkes einfach ignoriert werden.“²⁵⁰

Der aus ihrer Sicht bestehenden Gefahr, den Schülern werde durch eine allzu enge Imitation der literarischen Vorlage nicht genügend kreativer Spielraum eröffnet, geht Meckling aus dem Weg, indem sie die Schüler dazu anhält, die Texte nicht nur inhaltlich und sprachlich nachzuahmen, sondern sie gleichzeitig parodistisch zu verfremden:

„Eine Parodie zu verfassen, erfordert von den Schülern, zuerst einmal die Stilmittel des zu parodierenden Autors präzise zu erkennen, d.h. seine Grenze, die zugleich seine Stärke und Schwäche ist, auszukundschaften. Danach kommt es darauf an, den erkannten Stil in eine Manier umzudenken, d.h. die beobachteten sprachlichen und inhaltlichen Strukturen zu vereinfachen und zu übertreiben, und selbst handhaben zu lernen, speziell zu dem Zweck, sie gegen den Autor abzufeuern (...). Das Vorhaben verlangt von der Klasse einerseits genaues Verständnis und andererseits Mut, mit dem, was sie verstanden hat, selbst zu operieren; es verlangt Vertrautheit mit dem literarischen Gegenstand und auch die Fähigkeit, sich Distanz zu ihm zu schaffen und beides – Intimität und Distanz – in einem auszudrücken. In ihrer Kombination von Nachempfinden und selbstbewußter Operation stellt die Parodie eine Denkpraktik dar, die im Deutschunterricht der Oberstufe unbedingt geübt werden sollte: auf dieser Denkpraktik beruht im Grunde das Urteil jedes kritischen Literaturkonsumenten.“²⁵¹

Dass es sich aber gerade bei der parodistischen Verfremdung eines spezifischen Autorenstils, in der Meckling die eigentliche kreative Schülerleistung sieht, um ein ehrgeiziges Unterfangen handelt, das von Schülern einer Oberstufenklasse kaum zu bewältigen ist, zeigt sich in der von Meckling vorgenommenen Auswertung der Schülertexte, die den spezifischen Sprachstil Peter Bichsels parodieren sollten. Während Meckling den Bichselschen Sprachstil, mit dessen Hilfe Banalitäten des Alltags dargestellt werden, für eine parodistische Auseinandersetzung als besonders geeignet hielt, sahen die Schüler „[i]n der Banalität des Inhalts [...] Echtheit und bewunde-

²⁴⁹Ebd.

²⁵⁰Ebd., S 14f.

²⁵¹Ebd., S. 28.

rungswerte Präentionslosigkeit“²⁵², die sie nicht nur dazu anregten, das Verhalten ihrer Mitmenschen und ihrer Umgebung mit neuen Augen wahrzunehmen, sondern auch eigene Beobachtungen imitativ in Anlehnung an die Textvorlagen niederzuschreiben, ohne dabei Bichsels Sprachstil explizit zu parodieren. Die bei Meckling abgedruckten Schülertexte stellen zwar aus heutiger Sicht durchaus gelungene imitative Texte dar, aus der Sicht Mecklings handelt es sich jedoch um missglückte Versuche, da die Schüler die Stilmittel lediglich erprobt und nicht verspottet haben:

„Viele Schüler hatten die erarbeitete Manier der Bichsel-Geschichten dazu mißbraucht, eine eigene kleine Geschichte zu verfassen, sie hatten sich angeeignet, was sie bewußt als fremdes Instrument handhaben sollten, sie hatten sich selbst mit Bichsels Federn geschmückt, anstatt den rechtmäßigen Besitzer damit zu attackieren, kurz: sie hatten ein Plagiat begangen. Andere Schüler waren über eine Kontrafaktur nicht hinausgekommen.“²⁵³

Der von Meckling im Anschluss an die Bichseltexte durchgeführte modifizierte Versuch, Peter Handkes Publikumsbeschimpfung zu parodieren, schlug in ihren Augen ebenfalls fehl. Obwohl Meckling dieses Mal ausdrücklich zwischen Theorie und Praxis unterscheidet, um die Schüler anhand von beispielhaften „Meister-Parodien“ mit dieser Gattung vertraut zu machen, gelang es den Schülern abermals nicht, Peter Handkes spezifischen Sprachstil entsprechend zu parodieren; sie erkannten durch die theoretische Auseinandersetzung die sprachlich-stilistischen Eigenschaften zwar besser, sie parodierten diese in ihren eigenen Texten jedoch wieder nicht:

„Weiterhin bestätigte der Parodie-Versuch mit Handke die entscheidende Gefahr, die darin besteht, daß die Schüler in einer Um- und Nachdichtung des Originals stecken bleiben und den Schwung zum Spott nicht entwickeln. So wird z.B. die Monotonie in Handkes Stil nachgeahmt, aber nicht eigentlich lächerlich gemacht.“²⁵⁴

Auch wenn Meckling ihre eigentliche Absicht, die Schüler Parodien schreiben zu lassen, als verfehlt betrachtet, sieht sie dennoch die literaturdidaktische Zielsetzung ihrer imitativen Schreibübungen insofern erfüllt, als die entstandenen Schülertexte Anlass zu lehrreichen Gesprächen boten und „Mißverständnisse und Irrtümer [zutage

²⁵²Ebd., S. 30.

²⁵³Ebd.

förderten], die im herkömmlichen Interpretationsunterricht oft nicht diagnostiziert und deshalb geklärt werden können.“²⁵⁵

Günter Waldmann

Der handlungs- und produktionsorientierte Unterricht, der sich in den 1980er Jahren etablierte und der heute zu einem wichtigen Bestandteil des Literaturunterrichts gehört, zielt weniger darauf ab, fremde Schreibweisen imitativ zu erforschen, als vielmehr darauf, über den Weg der Differenzerfahrung den Schülern das Verstehen literarischer Texte zu erleichtern – eine Entwicklung, die, wie zu zeigen ist, dazu geführt hat, dass sich zwar das imitative Schreiben zu lyrischen Texten in der Unterrichtspraxis etablieren konnte, dem imitativen Schreiben von Prosatexten aber, wie bereits eingangs erwähnt, auch heute noch so gut wie keine Bedeutung zukommt.

Ein Hauptvertreter des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts ist Günter Waldmann. Rekurrierend auf die Intertextualitätstheorie der 1960er Jahre begründet er seinen Ansatz produktiven Verstehens literarischer Texte, bei dem es darum geht, im Sinne einer produktiven Hermeneutik Textanspruch und Leseranspruch zu verbinden. Wie andere vor ihm wendet sich auch Waldmann in seinem Buch „*Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht*“²⁵⁶ gegen die Vorstellung, bei literarischen Werken handle es sich um Produkte, die ausschließlich auf das Genie des Autors zurückzuführen seien, sondern betont explizit die Produziertheit literarischer Texte. Dabei zielen Waldmanns Überlegungen jedoch weniger darauf ab, dem dem Intertextualitätskonzept inhärenten Aspekt der *imitatio auctorum* nachzuspüren und die Möglichkeiten der kreativen Nachahmung literarischer Texte auszuloten, sondern seine differenztheoretischen Überlegungen sind sowohl „außertextuell“ als auch „intertextuell“ begründet. Sie sind auf die Annahme zurückzuführen, dass sich Autoren bewusst für oder gegen bestehende literarische Formen entscheiden:

„In jedem literarischen Text sind viele andere literarische Texte der Vergangenheit und der Gegenwart enthalten: *Positiv* und gleichsam ‚außertextuell‘ [...], weil sein Autor ihre Merkmale, Formen, Struktu-

²⁵⁴Ebd., S. 37.

²⁵⁵Ebd., S. 39.

²⁵⁶Waldmann (1999).

ren gewählt und verwendet oder weiterentwickelt oder verändert oder parodiert oder umgedreht und ins Gegenteil verkehrt hat und sein Text so mit ihm ‚verwandt‘ ist. *Negativ*, gleichsam ‚innertextuell‘, und darum geht es hier, weil sein Autor sehr viele literarische Merkmale, Formen, Strukturen *nicht* gewählt und verwendet hat, diejenigen, die er gewählt und verwendet hat, aber durch ihre Differenz zu den ‚benachbarten‘ nicht gewählten bestimmt und verstehbar sind [...].“²⁵⁷

Dass Günter Waldmann das imitative Schreiben zu Prosatexten nicht dezidiert im Blick hat, belegt auch der von ihm und Katrin Bothe 1992 herausgegebene Band „*Erzählen*“.²⁵⁸ In ihm haben sich die beiden Autoren zum Ziel gesetzt, den Lernenden über den Weg der produktiven Auseinandersetzung die Funktionen, Leistungen und Wirkungen literarischer Kunstmittel in erzählenden Texten zu demonstrieren. Auch hier werden vor allem methodische Zugriffe gewählt, „bei denen z.B. Figuren, Ort und Zeit eines Textes konkretisiert, seine Handlung ausphantasiert, Unbestimmtheits- und Leerstellen ausgefüllt werden.“²⁵⁹ Zwar findet man in dem Band vereinzelt imitative Schreibaufgaben²⁶⁰, aber insgesamt gesehen messen Waldmann und Bothe dieser Form des Schreibens keine große Bedeutung bei:

„Es wird zwar immer nützlich sein, in zuvor erarbeiteten literarischen Mustern zu schreiben. Produktives Verstehen zielt aber nicht überhaupt [sic!] auf Imitation oder Nachgestalten literarischer Muster oder gar Texte.“²⁶¹

Auch im heutigen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht stehen immer noch Schreibformen wie z.B. das Füllen von Leerstellen im Text oder das Schreiben eines inneren Monologs im Vordergrund, die nicht notwendigerweise voraussetzen, dass die sprachlichen und strukturellen Gestaltungsmittel der Vorlage von den Schülern/innen übernommen werden müssen. Auch beim sogenannten analogen Schreiben, bei dem von den Schülern/innen erwartet wird, dass sie Märchen, Fabeln, Eulenspiegelgeschichten, Münchhausengeschichten usw. umschreiben, indem sie die Gattungsmittel aufgreifen und diese auf eine heutige Situation übertragen, bezieht

²⁵⁷Ebd., S. 13.

²⁵⁸Waldmann, Günter/ Bothe, Katrin: *Erzählen. Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen*. Stuttgart 1992.

²⁵⁹Ebd., S. 6.

²⁶⁰Vgl. hierzu ebd., S. 86 („Erzählen Sie in ähnlicher Weise ein – möglichst alltägliches Erlebnis...“) oder S. 115 („Erzählen Sie in der Art von Tucholsky oder J. Maas ein Gespräch...“).

²⁶¹Ebd., S. 6.

sich die Nachgestaltung bei dieser Art der Aufgabenstellung eher auf die globale Erzählstruktur und nicht – wie beim imitativen Schreiben – auf die Nachahmung der von einem Autor verwendeten spezifischen sprachlichen Gestaltungsmittel.²⁶²

Das Schreiben von Paralleltexten wird, gerade wenn es um epische Texte geht, häufig mit einem Perspektivenwechsel verbunden, der nicht unbedingt eine engere Orientierung an der literarischen Vorlage erforderlich macht. Dies lässt sich anhand einer entsprechenden Aufgabenstellung von Gerhard Haas verdeutlichen: Die Schüler/innen sollen zu der Kurzgeschichte von Peter Bichsel „*Die Tochter*“ entsprechende Paralleltexte verfassen. Dabei sollen sie entweder dieselbe Geschichte aus der Sicht der Tochter schreiben (Paralleltext 1) oder eine analoge Geschichte mit dem Titel „*Der Sohn*“ verfassen (Paralleltext 2).²⁶³ Die erste Aufgabenstellung (Paralleltext 1) geht davon aus, dass sich die Schüler/innen in die Rolle der Tochter versetzen und aus deren Sicht schreiben. Dazu müssen sie den Vorlagentext entsprechend modifizieren: Sie müssen unter Umständen den Handlungsverlauf ändern, um die Protagonistin, die im Originaltext nur in den Gesprächen der Eltern existent ist, zu Wort kommen zu lassen. Ihre Vorstellung von einem selbstbestimmten Leben, unbelastet von den kleinbürgerlichen Verhältnissen ihres Elternhauses, muss von den Schülern/innen – wenn diese der Aufgabenstellung gerecht werden sollen – im Sprachduktus der jungen Frau dargestellt werden. Die zweite Aufgabenstellung (Paralleltext 2) impliziert, dass die Schüler/innen in der vorgegebenen Erzählhaltung bleiben, wobei sie die Gespräche und Gedanken der wartenden Eltern nicht auf eine Tochter, sondern auf einen Sohn fokussieren und entsprechend anpassen müssen. In diesem Fall besteht die Übertragungsleistung der Schüler/innen darin zu zeigen, welches Rollenverständnis der Eltern zum Ausdruck kommt, wenn es sich nicht um die Tochter, sondern um den Sohn handelt. Die Schüler/innen imitieren in diesem Fall die Erzählstruktur der Kurzgeschichte und deren charakteristische sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel, die sich z.B. in den einfachen Parataxen und in den Wiederholungen von Sätzen ausdrückt, und übertragen sie imitativ auf den Sohn.²⁶⁴

²⁶²Vgl. hierzu Spinner (2005), S. 116.

²⁶³Vgl. hierzu Haas (2005), S. 170ff.

²⁶⁴Ebd., S. 171: „Im ersten Fall [Paralleltext 1] geht es darum, die Perspektive zu wechseln, zusätzliche Gesichtspunkte ins Spiel zu bringen, implizite Wertungen zu verändern. Bei der zweiten Aufga-

Elisabeth Katharina Paefgen

In der gegenwärtigen Schreib- und Literaturdidaktik haben sich vor allem Elisabeth K. Paefgen und Kaspar H. Spinner mit den didaktisch-methodischen Möglichkeiten des imitativen Schreibens befasst. Elisabeth K. Paefgens Schreib-Lese-Versuche, die sie zusammen mit Studenten an der Universität und in einer 11. Schulklasse über einen Zeitraum von fünf Jahren durchgeführt hat und deren Ergebnisse sie in ihrer Habilitationsschrift „*Schreiben und Lesen*“²⁶⁵ ausführlich darstellt, gelten bis heute als der umfassendste Forschungsbeitrag zum imitativen Schreiben zu literarischen Texten. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie sich eine literarische Schreibdidaktik als fester Bestandteil in den Literaturunterricht integrieren und in ihm verankern lässt. Die theoretische Grundlage ihrer Arbeit stützt sich auf eine intensive Auseinandersetzung mit Roland Barthes' Texttheorie, die von der Annahme ausgeht, dass es sich beim Lesen um einen Akt der Dekomposition handelt, bei der der Leser die Rolle des Ko-Produzenten übernimmt, der sich selbst schreibend in den Text einbringt, so dass eine enge Verbindung zwischen Lesen und Schreiben entstehen kann. Anlass, sich verstärkt mit den Möglichkeiten und Grenzen des imitativen Schreibens auseinanderzusetzen, war die Auswertung der Ergebnisse aus ihrem ersten schreibpraktischen Seminar im Wintersemester 1988/89 für angehende Deutschlehrer und -lehrerinnen. In dem Seminar mit dem Titel „*Schreiben im Deutschunterricht*“ wurden die Studenten mit den klassischen kreativen Schreibaufgaben wie dem Schreiben von Kollektivgeschichten, Reihungsgeschichten, Antworttexten usw. konfrontiert. Die recht offenen Schreibaufgaben stießen zwar bei den Studenten auf großen Zuspruch, bei der Reflexion der im Seminar entstandenen Texte kamen Paefgen jedoch Zweifel an dem konkreten Lernzuwachs, der durch diese Art des Schreibens erreicht werden kann. Hauptkritikpunkt war, dass der spielerische Charakter des Schreibens durch die kurzen und spontan zu erledigenden Aufgaben zu sehr im Vordergrund stand, dem

be [Paralleltext 2] müssen die Schreiber ihren Text analog zu *Die Tochter* anlegen, d.h. sie haben eine klare erzählerische Linie, an der sie entlanggehen können. Zugleich jedoch sind in beiden Fällen Übertragungsleistungen verlangt, die nur über die Vermittlung auch eigener, realer oder vorgestellter Erfahrungen zu erbringen sind. Im Paralleltext spiegelt sich der Ausgangstext, und in diesem Paralleltext öffnet sich der Ausgangstext zugleich.“

²⁶⁵Paefgen, Elisabeth Katharina: *Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen*. Opladen 1996.

Schreibprozess an sich, der das Schreiben als problemlösende Arbeit begreift, jedoch so gut wie keine Bedeutung beigemessen wurde.²⁶⁶

Um den Eindruck zu widerlegen, beim Schreiben handle es sich um einen leichtfertigen Akt, der von jedermann ohne größere Mühe bewältigt werden kann, bot Paefgen im darauffolgenden Wintersemester (1989/90) erneut ein schreibpraktisches Seminar mit dem Titel „*Biographie und biographisches Schreiben*“ an. Ihre Beobachtungen und die ersten Ergebnisse dieser Schreibversuche hat Paefgen in ihrem bereits 1991 erschienenen Aufsatz „*Literatur als Anleitung und Herausforderung*“²⁶⁷ dargestellt. Im Unterschied zum ersten Seminar standen dieses Mal literarische Textbeispiele im Mittelpunkt des Seminars, mit denen sich die Studenten inhaltlich, stilistisch und formal beschäftigen sollten. Die biographischen Texte, die Paefgen den Studenten zur Nachahmung zur Verfügung stellte, sollten ihnen in erster Linie als Anregung dienen, eigene autobiographische Erfahrungen inhaltlich und stilistisch zu gestalten. Gleichzeitig hatten die Textvorlagen die Funktion eines Distanzierungsmittels, um der Gefahr von allzu subjektiven Bekenntnissen vorzubeugen, wie sie Paefgen beim freien kreativen Schreiben beobachtet hatte.²⁶⁸

Als literarische Textbeispiele dienten Paefgen zunächst der kurze Prosatext „*Basta*“ von Robert Walser sowie ein Auszug aus dem Roman „*Jahrestage*“ von Uwe Johnson. Während es in „*Basta*“ die für die Laienschreiber ungewöhnliche Struktur von Walsers Antilebenslauf ist, die sich für Paefgen zur Nachahmung eignet, sieht sie in der kurzen Textstelle aus Johnsons Roman, in der ein Berliner Stadtteil aus der Sicht eines polnischen Juden im Jahre 1931 beschrieben wird, ebenfalls Potential zur inhaltlichen und sprachlichen Nachgestaltung. Bei dem dritten Textbeispiel, das Paef-

²⁶⁶Vgl. hierzu ebd., S. 208.

²⁶⁷Paefgen, Elisabeth Katharina: *Literatur als Anleitung und Herausforderung: inhaltliche und stilistische Schreibübungen nach literarischen Mustern*. In: *Diskussion Deutsch* 22/1991, S. 286-298.

²⁶⁸Vgl. ebd. S. 286.: „Um den oben formulierten Ansprüchen zu genügen, sollten die Texte offen sein, d.h. auf unterschiedlichste Lebensrealitäten übertragbar. Sie sollten inhaltlich motivierend wie auch stilistisch so gestaltet sein, daß sie im schreibenden Nachvollzug die Herausforderung bieten, dem eigenen Schreibstil relativierend gegenüberzutreten. Es erfordert einen überlegten und genauen Lektüreprozeß, um Textvorlagen zu finden, die sich für diese Schreibaufgaben eignen, da dem jeweils individuellen Phantasiepotential sowohl ein neuer Anreiz als auch eine auffällige und besondere Form dargeboten werden soll, damit so in der schreibenden Umgestaltung aus ‚Altem‘ Neues entstehen kann.“

gen den Studierenden zur Nachahmung vorlegte, handelte es sich um eine Montage aus Thomas Manns „*Der Bajazzo*“ und „*Der kleine Herr Friedemann*“, die Paefgen selbst erstellt hat. Ihren Eingriff in die Textvorlage rechtfertigt sie damit, dass das Schreiben nach literarischen Mustern solche Eingriffe hin und wieder notwendig mache, damit eine Nachgestaltung möglich ist:

„Es kann sich bei diesem schreibtechnischen Verfahren als notwendig erweisen, solche Eingriffe in Textvorlagen vorzunehmen, damit das literarische Beispiel wirklich nachgestaltbar wird. In diesem Fall ging es um die Beschreibungen eines wichtigen Kindheitsortes wie auch um die damit verbundenen ‚Bezugspersonen‘. Es war notwendig, daß die Vorlage dieses Thema konzentriert vorstellte; das ließ sich nur dadurch realisieren, daß aus zwei Texten Auszüge ineinandergefügt wurden.“²⁶⁹

Besonders die Ergebnisse der beiden ersten imitativen Schreibaufgaben zu „*Basta*“ und „*Jahrestage*“ bezeichnet Paefgen als gelungen, da es die Studenten geschafft haben, trotz der inhaltlichen und stilistischen Nähe zu den Textvorlagen „einen ihnen neuen, fremden Stil auszuprobieren, der Texte entstehen ließ, die sie ohne diese Vorlage nicht aus sich heraus geschrieben hätten.“²⁷⁰ Schwieriger war für Studenten hingegen die Nachahmung der von Paefgen selbst erstellten Montage des Thomas Mann-Textes. Während es den Studierenden bei den ersten beiden Versuchen gelang, durch die Imitation eines fremden Schreibstils die erwünschte Distanz zur eigenen Textproduktion aufzubauen, glitten die Texte, die in Anlehnung an Thomas Mann geschrieben wurden, häufig in „sentimentale Empfindungen“²⁷¹ ab. Bei der im Anschluss an die Schreibaufgabe zusammen mit den Studenten durchgeführten Besprechung zeigte sich, dass die literarische Vorlage an sich die Gefahr „einer gefühlsdu-seligen Wiedergabe“ aufweist. Es stellte sich heraus, dass einige Schreiber die von Thomas Mann nur angedeuteten Kindheitserinnerungen bei der eigenen Textproduktion unbewusst ausformulierten und es ihnen so nicht gelang, „die ‚Kitsch-Klippe zu umschiffen.“²⁷² Diese Texte ließen sich aber durch den Vergleich mit der Mannschen Vorlage leicht überarbeiten, da den Studenten die vorgenommenen Korrektur- und Verbesserungsvorschläge einleuchteten; da nicht „subjektiv argumentiert wurde,

²⁶⁹Ebd., S. 292.

²⁷⁰Ebd., S. 288.

²⁷¹Ebd., S. 293.

sondern mit textanalytischen Hinweisen, die der literarischen Vorlage selbst entstammten.“²⁷³

Insgesamt zieht Paefgen eine positive Bilanz. Ihrer Ansicht nach wurden durch die Imitation literarischer Texte nicht nur der Blick der Studenten für die inhaltlichen Eigenarten von Literatur geschärft und ihre literarischen Kenntnisse erweitert, sondern gleichzeitig auch ihr persönlicher Schreibstil verbessert. Die Texte, die die Studenten mit Hilfe der literarischen Vorlage geschrieben hatten, waren qualitativ besser ausfallen, als dies ohne Vorlage der Fall gewesen wäre. Durch die „Synthese aus dem, *was* der literarische Text dem Schreibenden *wie* erzählt, und dem, *was* er selbst *wie* im Kopf hat“²⁷⁴ tendierten die Schreiber dazu, über sich selbst hinauszuwachsen. Die Orientierung an den Vorlagetexten half ihnen dabei, Inhalt und Sprache nicht als zwei voneinander getrennte Bereiche wahrzunehmen, sondern zeigte ihnen Formen und Möglichkeiten auf, das eigene Schreibziel zu erreichen. So konnte gerade durch die Einsicht in die „Gemachtheit“ der Texte ein reziprokes Verhältnis zwischen Literaturanalyse und eigenem Schreiben entstehen, das bei längerfristiger Übung dazu führt, dass die Schreibenden nicht nur ihr individuelles Stilrepertoire erweitern, sondern auch ein größeres Bewusstsein entwickeln für die „inhaltlichen Momente, über die zu schreiben sich ,lohnt“.“²⁷⁵

Während Paefgen in ihrem 1991 publizierten Aufsatz noch eine positive Bilanz der von ihr durchgeführten imitativen Schreibversuche zieht, sieht sie 1996 das Ergebnis der damals durchgeführten Schreibaufgaben im Zusammenhang mit der Auswertung des gesamten Schreibversuchs kritischer:

²⁷²Ebd.

²⁷³Ebd. Vgl. hierzu auch S. 296: „Die so geschriebenen Texte sind korrigierbar und somit überarbeitbar. Sie erlauben kritische Kommentare, Anmerkungen, Verbesserungsvorschläge und Überarbeitungshinweise, und sie ermöglichen dem Schreibenden eine Weiterarbeit an seinem Text, ohne daß er sich in seinen Schreibfähigkeiten *grundsätzlich* kritisiert fühlen muß. Da die literarische Vorlage als Ausgangstext gilt, wird die durch diese Instanz formulierte Kritik nicht persönlich genommen. Ziel dieses Verfahrens ist, Unfertigkeiten und Unvollendetsein des eigenen Geschriebenen zu akzeptieren [...]“

²⁷⁴Ebd., S. 296.

²⁷⁵Ebd.

„Wenngleich sich nicht alle Schreibaufgaben gleichermaßen bewährten (...), so beseitigte diese Seminarkonzeption die entscheidenden Mängel, die aus der ersten Seminarerfahrung entstanden waren. Selbst ein Scheitern der Aufgaben konnte für ein neues Verstehen der literarischen Textvorlage genutzt werden. Allerdings tendierten die Aufgabenformulierungen zu einseitig in ein anleitendes, bindendes, ja fesselndes und einengendes Gegenteil: Waren sie zunächst zu offen und allgemein gewesen, so hielten sie die Schreibenden nun ‚fest an der Leine‘ und erlaubten ihnen kaum, ‚auf eigenen Schreibfüßen‘ zu stehen, geschweige denn zu gehen. Die Nachteile der Freiheit wurden somit gegen die Nachteile der Unfreiheit ausgetauscht. Auch wenn die unfrei errungenen Schreibergebnisse ein befriedigenderes Resultat zeitigten, so galt es im weiteren, nach einem ‚Mittelweg‘ zu suchen, der den eigenen Schreibfähigkeiten Raum ließ, der den Laienschreiber aber gleichzeitig herausforderte, ‚über sich hinauszuwachsen‘ und sich an ungewohnten Schreib-Anforderungen abzuarbeiten.“²⁷⁶

Trotz der in ihren Augen zufriedenstellenden Schreibergebnisse erscheint es ihr gerade im universitären Kontext nicht zu genügen, die Studenten ausschließlich zur Nachahmung kürzerer Texte bzw. Textstellen anzuhalten, da diese Art der Aufgabenstellung die studentischen Schreiber längerfristig zu sehr einenge. Daher sucht Paefgen bei der Konzeption ihres dritten Seminars nach einem „Mittelweg“, bei dem die literarischen Texte nicht allein als verbindliche Muster verstanden werden. Stattdessen betrachtet sie diese als „Sprungbrett für noch nicht erprobtes eigenes Schreiben.“²⁷⁷ Eine weitere Möglichkeit, das Schreiben nach literarischen Vorlagen dahingehend zu erweitern, um den Studenten mehr Spielraum bei der eigenen Textgestaltung einzuräumen, sieht Paefgen in einer kumulativen Anordnung der imitativen Schreibaufgaben, die sich in ihrem Abstraktionsgrad und ihrer Komplexität entsprechend steigern. Während die Studenten zunächst ein Gedicht von Rolf Dieter Brinkmann kopieren sollten, wurden sie im Anschluss daran aufgefordert, in Anlehnung an die Beschreibung des Pergamon-Altars in Peter Weiss’ *„Ästhetik des Widerstands“* ein Kunstwerk eigener Wahl auf eine ähnlich ungewöhnliche Art und Weise zu beschreiben.²⁷⁸ Die weitere Aufgabe bestand darin, auf der Grundlage der Lektüre von Hans Magnus Enzensbergers polemischem Essay *„Bescheidener Vorschlag zum Schutze der Jugend vor Erzeugnissen der Poesie“* ebenfalls einen Essay zu schrei-

²⁷⁶Paefgen (1996), S. 209.

²⁷⁷Ebd., S. 210.

²⁷⁸Vgl. hierzu auch Paefgen, Elisabeth Katharina: Bildende Kunst und Literatur. Die Darstellung des Pergamon-Altars in Peter Weiss’ *„Ästhetik des Widerstandes“* als Schreibaufgabe. In: Paefgen, Elisabeth/ Wolff, Gerhart (Hrsg.): *Pragmatik in Sprache und Literatur. Festschrift zur Emeritierung von D.C. Kochan*. Tübingen 1993, S. 265-274.

ben. Nachdem das „kopierende Schreiben“²⁷⁹ zu Brinkmanns Gedicht ohne eine Besprechung erfolgt war, fand in den letzteren Fällen jeweils eine intensive textanalytische Auseinandersetzung vor der Schreibaufgabe statt. Mit den schriftlichen Ergebnissen des Seminars zeigte sich Paefgen insofern zufrieden, als die Texte, die auf der Grundlage der literarischen Vorlagen entstanden waren, Zeugnis von den „ästhetisch-kognitiv-intellektuellen“²⁸⁰ Fähigkeiten ihrer Verfasser ablegten.

Ihre im Seminar gemachten Erfahrungen, die vom freien kreativen Schreiben über das imitative Schreiben kürzerer Texte bzw. Textstellen hin zu größeren „freieren“ imitativen Schreibprojekten wie das Verfassen eines Essays führten, erprobte Paefgen 1991 auch im schulischen Alltag. Ihr Interesse galt dabei vor allem der Fragestellung, wie jugendliche Schreiber, die nicht über die Schreibkompetenz von Germanistikstudenten verfügen, auf ähnliche Schreibaufgaben reagieren. Die Unterrichtsreihe, die Paefgen in einer 11. Klasse durchführte, war so aufgebaut, dass sie vom freien Schreiben von Romananfängen mit offener Themen- und Stilwahl über gebundenere Schreibformen führte, bei denen die Schüler gemäß Raymond Queneaus „*Stilübungen*“ einen Text in unterschiedlichen Stilformen verfassen sollten, bei dem sie sich inhaltlich und stilistisch sehr eng an die Vorlagentexte halten und das Textbeispiel inhaltlich und stilistisch „kopieren“ sollten.²⁸¹ In einem dritten und letzten Schritt wurde den Schülern beim Verfassen eines inneren Monologs zu Schadewaldts Übersetzung von Sophokles „*König Ödipus*“ erneut freie Hand in ihrer Schreibweise gelassen. Diese Schreibaufgabe diente Paefgen als Kontrolle darüber, ob die Klasse in der Lage war, auf ihr im Laufe des Schuljahres gesammeltes Schreibwissen zurückzugreifen, ohne dass sie explizit dazu aufgefordert wurden. Es zeigte sich, dass die Schüler sich darum bemühten, Schadewaldts Sprache nachzuahmen, obwohl es die Aufgabenstellung nicht explizit verlangte.

²⁷⁹Paefgen (1996), S. 210.

²⁸⁰Ebd.

²⁸¹Ebd., S. 213: „Wir haben in den vergangenen Stunden drei sehr unterschiedliche Prosatexte gelesen, sie seien zur Erinnerung noch einmal genannt:

1. Wolf Wondratschek: *Über die Schwierigkeiten, ein Sohn seiner Eltern zu bleiben*
2. Walter Benjamin: *Zu spät gekommen*
3. Robert Walser: *Aschinger*

Insgesamt sieht Paefgen bei der Vielzahl der von ihr durchgeführten Schreibaufgaben – die nicht nur imitative Schreibaufgaben beinhalteten – den schreibdidaktischen Gewinn am deutlichsten bei den „stark anleitenden Aufgaben“²⁸² verwirklicht, bei denen die Studenten und Schüler, zum „kopierenden Schreiben“²⁸³ angehalten, die bestehenden sprachlich-stilistischen Möglichkeiten der literarischen Vorlage in angemessener Form in ihre Texte übernehmen mussten. Die Erkenntnisse, die Paefgen aus dem schulischen Schreibversuch zieht und die hier nur verkürzt wiedergegeben werden können, ähneln denen, die sie bereits im Zusammenhang mit den an der Universität durchgeführten Schreibversuchen gewonnen hat:

- Die Schüler, die schriftsprachlich ungelenk, ungeübt und schwerfällig sind, kamen mit den engen Aufgaben besser zurecht.
- Die textanalytischen Fähigkeiten der Schüler nahmen im Laufe des Schuljahres kontinuierlich zu.
- Es stellte sich keineswegs eine Konkurrenz zu den gedruckten, anerkannten literarischen Texten ein.
- Literar-ästhetisches Schreiben ist eine Sprach-Übung und verlangt den Schülern das Praktizieren einer ihnen nicht unbedingt nahe liegenden Bilder-Sprache ab.
- Die schreibende Anwendung der poetischen Besonderheiten der Sprache kann (muss aber nicht) zu einer Vertiefung und Ausweitung der literartypischen Sprachkenntnisse führen und kann Einfluss auf das literarische Lesen nehmen.²⁸⁴

Kaspar H. Spinner

Während Paefgen im imitativen Schreiben vor allem eine Möglichkeit sieht, in Abgrenzung zu freien kreativen Schreibaufgaben sich den Schreibprozess kognitiv bewusst zu machen, geht es Spinner besonders darum, imitatives Schreiben als einen

Wählen Sie sich nun einen dieser drei Texte aus, der Ihnen inhaltlich wie auch stilistisch am meisten zusagt. Schreiben Sie anschließend selbst einen Prosatext und kopieren sie [sic!] dabei so weit wie möglich das vorliegende Textbeispiel: inhaltlich wie auch stilistisch.“

²⁸²Ebd., S. 220.

²⁸³Ebd., S. 210.

²⁸⁴Für eine ausführliche Darstellung vgl. Paefgen (1996), S. 214f.

ganzheitlichen Prozess zu begreifen und das kreative Potential imitativen Schreibens didaktisch-methodisch nutzbar zu machen. Spinners Gedanken zum imitativen Schreiben gründen vor allem auf der Beobachtung, dass Schüler beim Schreiben kreativer Texte häufig von selbst, ohne explizit dazu aufgefordert worden zu sein, auf bereits bestehende bekannte Stilmuster zurückgreifen. Diese Beobachtung, die Spinner in seinem 1994 in „*Praxis Deutsch*“ erschienenen Aufsatz „*Schreiben nach Botho Strauß, Volker Braun und Urs Widmer*“²⁸⁵ beschreibt, trägt aber seiner Meinung nach nicht unbedingt zu einer verbesserten Textqualität der Schülertexte bei, sondern führt vielmehr dazu, dass die Schüler „oft in stereotyper Weise älteren Stilmustern folgen, wodurch ihre Texte schnell einen epigonalen und – z.B. beim kreativen Schreiben – sogar kitschigen Charakter bekommen“.²⁸⁶ Das von Spinner beschriebene Phänomen, dass die Schüler beim Verfassen ihrer Texte bewusst oder unbewusst auf vorhandene sprachlich-stilistische Strukturen zurückgreifen, wollte er didaktisch nutzbar machen, indem er ihnen neuere Schreibweisen der Gegenwartsliteratur zur Verfügung stellte, die die Schüler kreativ ausprobieren sollten. Bei den von Spinner zusammengestellten Schreibaufgaben handelt es sich aber noch nicht um imitative Schreibaufgaben im engeren Sinne, bei denen auf der Grundlage eines literarischen Textes ein ähnlicher Text entstehen soll, sondern um Formen des Um- und Weiterschreibens, die eine größere Abwandlung der Textvorlage zulassen. Aus diesem Grund verzichtet Spinner auf eine Analyse der Stilmittel vor den Schreibaufgaben, da es nicht sein erklärtes Ziel ist, die gesamte Klasse dazu zu bewegen, eine einheitliche Stilhaltung anzunehmen. Ihm geht es vor allem darum, durch das Um- und Weiterschreiben die Wahrnehmungsfähigkeit, das Problembewusstsein, die Empathie und die Selbstreflexion der Schüler zu fördern.

Während es sich bei den von Spinner zusammengestellten Schreibaufgaben zu Botho Strauß, Volker Braun und Urs Widmer hauptsächlich noch um das Um- und Weiterschreiben literarischer Texte handelte, stehen in seinem 1996 erschienenem Unterrichtsmodell mit dem Titel „*Stil-Etüden zu Süskind*“²⁸⁷ imitative Schreibaufgaben im

²⁸⁵ Spinner, Kaspar H.: Schreiben nach Botho Strauß, Volker Braun und Urs Widmer. In: *Praxis Deutsch* 126/ 1994, S. 58-59.

²⁸⁶ Ebd., S. 58.

²⁸⁷ Spinner, Kaspar H.: *Stil-Etüden zu Süskind*. In: *Der Deutschunterricht* 48/ 1996, S. 32-36.

Mittelpunkt, die sich aus dem Roman „*Das Parfüm*“ ergeben. Bei der Durchführung geht es Spinner vor allem um die Frage, wie mit Hilfe imitativer Schreibaufgaben der Blick der Schüler für Stilistisches geschärft werden kann.

Ausgehend von einer Unterrichtspraxis, bei der die sprachliche Gestaltung literarischer Texte häufig im Anschluss an die inhaltliche Besprechung stattfindet, und deshalb von den Schülern häufig als „ein Nachklapp“ empfunden wird, um „schulischen Lernzielen Genüge zu tun“²⁸⁸, möchte Spinner mit Hilfe imitativer Schreibaufgaben die inhaltliche und die sprachliche Erschließung verbinden. Anders als in seinem ersten Unterrichtsversuch von 1994 schlägt Spinner hier, abhängig von der jeweiligen Textstelle im Roman, unterschiedliche methodische Vorgehensweisen vor: Entweder werden die formalen und sprachlichen Besonderheiten eines Textes vor der imitativen Schreibaufgabe zusammen mit den Schülern besprochen, oder die imitativen Schülertexte werden erst im Anschluss an die eigene Textproduktion mit der Textvorlage verglichen. Während die Schüler bei einer ersten Schreibaufgabe nach der ausführlichen Besprechung der spezifischen sprachlichen Auffälligkeiten des Romananfangs einen Ort ihrer Wahl in ähnlicher Art und Weise, wie es Patrick Süskind getan hat, beschreiben sollen, werden sie anhand einer weiteren Textstelle – ohne den Hinweis auf entsprechende Stilmerkmale – dazu aufgefordert, analog zu der Beschreibung des Parfüms „Amor und Psyche“ ein anderes Parfüm, eine Speise oder ein Getränk zu beschreiben. Anhand einer dritten imitativen Schreibaufgabe sollen die Schüler schließlich auf der Grundlage von Goethes „*Prometheus*“ eine ähnliche Hymne verfassen, die man dem Protagonisten Grenouille in den Mund legen könnte.

Neben Spinners Überlegungen im Hinblick auf die methodische Umsetzung der imitativen Schreibaufgaben sind vor allem seine Vermutungen über die mögliche Na-

²⁸⁸Ebd., S. 36: „Die Arbeit an der sprachlichen Gestaltung eines Textes wird im Unterricht meist an die inhaltliche Erschließung angefügt; das wirkt auf viele Schüler(innen) wie ein Nachklapp zum Zweck, den schulischen Lernzielen Genüge zu tun. Der umgekehrte Weg von den Stil-Etüden zur inhaltlichen Auseinandersetzung, den ich hier vorschlage, führt zu einer stärkeren Verknüpfung der beiden Hauptebenen der Interpretation. Er bewirkt, daß die inhaltliche Erschließung mit genauerem Blick vorgenommen wird. Im signifikanten Detail, auf das uns die Arbeit an der Sprache aufmerk-

chahmungsleistung aufschlussreich. Dabei geht Spinner davon aus, dass die Schüler beim imitativen Schreiben individuell unterschiedliche Wege der Nachahmung wählen werden. Selbst bei einer so eng gefassten imitativen Schreibaufgabe wie der Übertragung des Romananfangs auf eine ähnliche Situation werden laut Spinner unterschiedliche Schülertexte entstehen, da die Schüler selbst bei einer sehr engen Orientierung an der Textvorlage immer eine inhaltliche und formale Transferleistung erbringen müssen.²⁸⁹

Auch die neueren Beiträge Spinners haben das didaktisch-methodische Potential imitativen Schreibens zu literarischen Texten zum Inhalt. Sein erklärtes Ziel ist die theoretische Einordnung imitativen Schreibens in die Schreibdidaktik. In diesem Zusammenhang grenzt er in seinem Beitrag *„Kreatives Schreiben und Schreibforschung“*²⁹⁰ imitatives Schreiben bewusst von dem „Problemlösemodell der Schreibprozessforschung“ ab:

„Man könnte – etwas holzschnittartig – das Imitationslernen in folgender Weise vom Problemlösemodell der Schreibforschung abgrenzen: Bei der Imitation schlüpft man gleichsam in eine Stilhaltung hinein, wobei auch affektive Prozesse wie das Gespür für Rhythmus eine Rolle spielen. Es vollzieht sich eine Art Verwandlungsprozess. Man macht die fremde Sprache zur eigenen Sprache, wie man im Spiel eine Rolle übernimmt oder wie man sich auch als Leser eines Romans oder eines Gedichts in eine andere Perspektive hineinbegibt. Durch diese verwandelte Schreibhaltung entstehen Imaginationen und Gedanken, sodass sich das Schreiben fortzeugt. Beim Problemlösemodell dagegen wird der Prozess umgekehrt gedacht: Der Schreiber realisiert in seinem Kopf die Problemlösesituation und sucht dann die Lösung; es handelt sich um einen fortlaufenden Prozess der Planung, Realisation und Überprüfung.“²⁹¹

sam macht, steckt oft ein größeres Erkenntnispotential als in mancher Leitfrage, die zu einem verallgemeinernden Reden über den Text verführt.“

²⁸⁹Ebd., S. 33: „Die Aufgabe klingt zunächst wie eine formalistische Stilübung; aber sie erfordert auch Imagination, denn immerhin muß man sich einen Ort oder eine Situation ausdenken und Vorstellungen und Ideen für die Beschreibung entwickeln. Manche(r) wird beim Schreiben dann erfahren, daß eine Art Sog entsteht: Es ergeben sich weitere, unerwartete, vielleicht absurde Vorstellungen. Komik und auch Unsinn sind jedenfalls durchaus erlaubt.“

²⁹⁰Spinner, Kaspar H.: *Kreatives Schreiben und Schreibforschung*. In: Nussbaum, Regina (Hrsg.): *Wege des Lernens im Deutschunterricht. Phantasie entfalten – Erkenntnisse gewinnen – Sprache vervollkommen*. Braunschweig 2000, S. 105-113.

²⁹¹Ebd., S. 111f.

Anknüpfend an seine Beobachtung, dass imitatives Schreiben nicht notwendigerweise auf einer aktiven Bewusstmachung inhaltlicher und sprachlich-stilistischer Gestaltungsmittel beruhen muss, sondern dass der „Prozess des Sich-Anverwandels einer Stilhaltung“²⁹² auch intuitiv erfolgen kann, räumt Spinner dem imitativen Schreiben nach literarischen Vorlagen eine ähnlich evokative Kraft ein wie dem kreativen Schreiben zu Bildern, mit dem Unterschied, dass der Schreibende, angeregt durch den literarischen Text, ihm fremde Ausdrucksmöglichkeiten individuell, produktiv und kreativ für seinen Text entdecken kann:

„Der Schreibende hat dabei nicht den Eindruck, er beherrsche souverän den Planungsprozess der Textproduktion, sondern er macht die Erfahrung, dass sich etwas ergibt, dass der Text ihn zu etwas führt – er rückt, wie meine Formulierung zeigen mag, in gewisser Weise aus der Subjektposition heraus zugunsten des Textes, der ihn führt. Ein solches Imitationslernen ist also nicht gleichzusetzen mit einem Schreiben, das Textmuster möglichst genau kopiert (wie das z.B. auch in gewissen Formen des analogen Schreibens im produktionsorientierten Literaturunterricht geschieht). Es geht vielmehr um freie Aneignung und Variation.“²⁹³

In seinem 2001 auf dem Deutschen Germanistentag gehaltenen Vortrag mit dem Titel: *„Stilimitationen als Weg zum literarischen Verstehen und kreativen Schreiben“*²⁹⁴ hebt Spinner erneut die Bedeutung eines imitierenden Umgangs mit den stilistischen Eigenheiten literarischer Texte hervor, der seiner Meinung nach im Unterricht zu kurz komme. Die gegenwärtige Haltung der prozessorientierten Schreibdidaktik, die im Stil eine feste textimmanente Größe sieht, die sich nicht unmittelbar auf den Schreibprozess beziehen lässt, habe dazu geführt, dass Stil nicht als ganzheitliches Phänomen gesehen werde, sondern dass man nur die einzelnen Stilmittel im Auge habe. Diese Einstellung gegenüber dem Stilbegriff widerspricht allerdings den Erfahrungen, die Spinner in der Unterrichtspraxis gemacht hat. An Schülertexten, die im Zusammenhang mit der imitativen Schreibaufgabe zu Christine Bustas Gedicht *„Gefrorener Wasserfall“* entstanden sind, weist Spinner nach, dass es gerade dann zu ganzheitlichen Stilwahrnehmungen kommt, wenn die Schüler Texte imitativ ver-

²⁹²Ebd., S. 112.

²⁹³Ebd.

²⁹⁴Spinner, Kaspar H.: *Stilimitationen als Weg zum literarischen Verstehen und kreativen Schreiben*. In: Kugler, Hartmut (Hrsg.): *www.Germanistik2001.de. Vorträge des Erlanger Germanistentages. Bielefeld 2002*, S. 119-128.

fassen. In der Heterogenität dieser so entstandenen Schülertexte sieht Spinner eine Möglichkeit, den Schülern das Charakteristische der literarischen Vorlage zu verdeutlichen. Dabei geht es Spinner aber nicht allein darum, durch den anschließenden Vergleich der imitativen Schülertexte mit der Textvorlage die Schüler auf stilistische Eigentümlichkeiten der Textvorlage aufmerksam zu machen, sondern das didaktische Potential, das er in der inhaltlichen und stilistischen Nachahmung eines literarischen Textes gegeben sieht, reicht für Spinner weit über die strukturelle Erfassung hinaus:

„Damit wird deutlich gemacht, dass Stilimitation mehr ist als Übernahme und Anwendung einzelner Stilmerkmale; Stil hat mit der Tatsache zu tun, dass jede sprachliche Äußerung genau so wie jede Wahrnehmung von Welt perspektivisch ist. Aneignung von Stilen ist Erweiterung des Weltverstehens.“²⁹⁵

Sein Imitationsverständnis bringt Spinner noch einmal in seinem 2005 erschienenen Beitrag *„Kreatives Schreiben zu literarischen Texten“*²⁹⁶ zum Ausdruck und weist erneut auf die Wichtigkeit imitativen Schreibens bei der Entwicklung von Schreibfähigkeit und literarischer Kompetenz hin: Die literarischen Vorlagentexte geben den Schülern wichtige sprachliche Impulse, die sie bei der eigenen Textgestaltung mehr oder weniger intuitiv in ihre Texte übernehmen. Insofern sieht Spinner im imitativen Schreiben einen notwendigen Baustein zum Erwerb von Textanalysekompetenz. Er beruft sich bei dieser Einsicht auf die kognitive Lernpsychologie, für die die Aktivierung von unbewusstem Wissen genauso wichtig ist wie der Aufbau von bewusstem Wissen. Imitatives Schreiben lässt sich deshalb nie ausschließlich auf formalsprachliche Aspekte reduzieren. Hinter den sprachlichen Strukturen von literarischen Texten verbergen sich immer auch weltanschauliche Konzepte. Aus diesem Grund trägt Imitation nicht nur dazu bei, die Schreibkompetenz der Schüler zu erweitern, sondern führt laut Spinner letztendlich dazu, „Wahrnehmungsweisen und Verstehen von Welt“²⁹⁷ zu unterstützen.

²⁹⁵Ebd., S. 125f.

²⁹⁶Spinner (2005), S. 109-119.

²⁹⁷Ebd., S. 114. Vgl. hierzu auch Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200/2006, S. 6-13.

Ulf Abraham

Neben Paefgens und Spinners Überlegungen zum imitativen Schreiben stellt Ulf Abrahams 1996 erschienene Abhandlung „*StilGestalten*“ eine wichtige Quelle dar, was die historische Entwicklung der *imitatio auctorum* betrifft. Seine stildidaktischen Überlegungen, die er aus der Geschichte der Stilbildung für die gegenwärtige Unterrichtspraxis ableitet, weisen eine didaktisch-methodische Nähe zum imitativen Schreiben auf: Nach Abraham wurde die rhetorische Praxis – in der die *imitatio auctorum* ein konstituierendes Element war – nachhaltig diffamiert, so dass die ehemals „formative“ Stilbildung im 19. Jahrhundert zu einer „normativen“ Stilbildung herabgestuft wurde. Diese historische Fehlentwicklung gelte es laut Abraham zu korrigieren, wolle man einen Unterricht vermeiden, der die Schüler/innen zur „Stillosigkeit“ erzieht, wie er es in seiner Zusammenstellung „*Lesarten – Schreibarten*“²⁹⁸ formuliert hat. Ziel eines sinnvollen schreibdidaktischen Curriculums müsse daher eine Ausdifferenzierung pragmatischer und poetischer Schreibstile sein, ein „Sich-Bewegen-Können in einer möglichst großen Bandbreite von Stilen.“²⁹⁹ Dabei geht es ihm nicht um die produktive Imitation literarischer Muster, wie sie in dieser Arbeit vertreten wird. Abrahams stildidaktischer Ansatz ist die produktive Auseinandersetzung mit Topoi, d.h. mit formelhaften Wendungen (abgegriffene Sprachbilder, Stereotype, Phrasen, Sätzen), die sich die Schüler/innen aneignen und die von ihnen verwandelt werden dürfen. Damit überhaupt ein „gestaltender Gestus“³⁰⁰ entstehen könne, müsse die Wahrnehmung der Schüler/innen für diese Formen sensibilisiert werden. Dies geschehe durchaus auch über den Weg der Nachahmung, da es sich dabei um eine Strategie handle, die es ermögliche, „Stilhandlungsfähigkeit“ zu entwickeln:

„Stilistische Vorbilder werden, soweit sie nicht emotional negativ besetzt sind und daher abgelehnt werden, dem lernenden Individuum zu verschiedenen Zeiten in unterschiedlichem Ausmaß zu *stehenden Optionen*; solche Vorbilder zu empfehlen oder ihre Rezeption zu fördern, hat zeitweise in

²⁹⁸ Abraham, Ulf: *Lesarten – Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte*. Stuttgart 1994.

²⁹⁹ Ebd., S. 118: „Insgesamt geht es nicht darum, etwa die dominant kognitiven Formen des Schreibens über Texte global zu denunzieren, gar abschaffen zu wollen; es geht vielmehr darum, jene „Vielfalt“ herzustellen oder wiederherzustellen, die sowohl möglich als geboten ist, um den Umgang mit Literatur *auch schreibdidaktisch* wieder fruchtbar und nicht zuletzt ‚lustvoll‘ zu machen [...].“

jeder Ontogenese Sinn, allerdings fortschreitend immer weniger und generell *gar nicht*, wenn diese Empfehlungen sich auf die Stilvorbilder der Lehrer beschränken.“³⁰¹

Diese These wird von Ulf Abraham noch einmal in seinem Beitrag mit dem Titel „*Von der ‚Stylübung‘ zum Schreiben als ‚Arbeit am Stil‘*“³⁰² bekräftigt. Auch hier beschreibt Abraham Stilarbeit als „Durchgang durch Phasen mehr oder weniger unbewusster Imitation fremder Stile für die Herausbildung eines eigenen Stils.“³⁰³ Die Übungen, die Abraham hier konkret vorschlägt, verfolgen dieselbe Zielsetzung wie die im praktischen Teil dieser Arbeit dargestellten imitativen Schreibaufgaben – den Blick der Schüler/innen für stilistische Optionen beim eigenen Schreiben zu schärfen. Der Unterschied liegt jedoch in der Aufgabenstellung: die Studenten/innen sollen die Textsorte oder die epochen- oder autortypische Schreibweise wechseln, während die Aufgabenstellung der vorliegenden Arbeit anstrebt, vorhandene Stilmittel eines Textes imitativ zu erproben.³⁰⁴ Immerhin lasse sich, so Abraham, in der Deutschdidaktik seit der Wende zum 21. Jahrhundert eine Rückwendung zum „Stilsinn“ erkennen, der „nach einer bewussten Abwägung von Alternativen und damit nach mehr Stilbewusstsein, besonders in Phasen der Textrevisi- on“³⁰⁵ verlange und somit eine Nähe zu dem angelsächsischen *Language-awareness*-Ansatz aufweise.³⁰⁶

Martin Fix

Auch wenn, wie bereits eingangs erwähnt, imitatives Schreiben derzeit nicht im Blickfeld der prozessorientierten Schreibdidaktik steht, lässt sich insofern eine Brücke zum antiken Verfahren der *imitatio auctorum* schlagen, als es gerade die pro-

³⁰⁰ Abraham (1996), S. 395.

³⁰¹ Ebd., S. 329; vgl. hierzu auch Abrahams Modell der Entwicklung von ‚Stilhandlungsfähigkeit‘ im Rahmen des schriftsprachlichen Erwerbs (Tafel 12), S. 328.

³⁰² Abraham, Ulf: Von der „Stylübung“ zum Schreiben als „Arbeit am Stil“. In: Abraham, Ulf/ Kupfer-Schreiner, Claudia/ Maiwald, Klaus (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth 2005, S. 58-66.

³⁰³ Ebd., S. 64.

³⁰⁴ Ebd., S. 64; so lautet z.B. eine Schreibaufgabe: „Versetzen Sie EICHENDORFFS Gedicht (oder einen anderen Text aus der Romantik) in eine andere Epoche – mit allen sprachlichen und inhaltlichen Konsequenzen einer solchen ‚Versetzung‘.“

³⁰⁵ Ebd., S. 66.

³⁰⁶ Zu der Rolle von Textmustern in der DAF-Didaktik, die ähnlich wie der angelsächsische *Language-awareness*-Ansatz verstärkt mit Textmustern arbeitet, vgl. auch Wilczek (2008), S. 6.

zessorientierte Schreibdidaktik ist, die erkannt hat, dass sich ein erfolgreicher Schreibunterricht nicht im Abarbeiten von musterhaften und stereotypen Textsortennormen und Textmustern erschöpfen darf. Martin Fix forderte bereits 2000 in seiner Abhandlung „*Textrevisionen*“³⁰⁷, dass Textmusterwissen flexibel angewandt werden müsse, wenn es für den Schreibprozess fruchtbar gemacht werden soll³⁰⁸:

„Im traditionellen Aufsatzunterricht ist die deklarative Komponente dieses Vorwissens überbewertet worden. Das Einüben von Merkmalen der Darstellungsformen stand im Mittelpunkt, auf deduktivem Weg wurden Vorlagen nachgestaltet und Normen abgearbeitet. Die Gefahr, dass ein solches Vorgehen im negativen Fall zu einem stereotypen Muster-Drill verkommen kann, ist nicht zu unterschätzen. Auch gute Schüler neigen dann dazu, im gewohnten institutionellen Rahmen die ausgetretenen Pfade lieber nicht zu verlassen [...].“³⁰⁹

Auch 2006 weist Martin Fix in seiner Zusammenstellung „*Texte schreiben*“ noch einmal ausdrücklich auf die Bedeutung von erzählendem, beschreibendem oder erörterndem Textmusterwissen hin. Gerade was den Erwerb von Textsorten- und Textmusterwissen betrifft, geht man heute davon aus, dass Musterwissen als Baupläne für Texte eine wichtige heuristische Funktion für Lernende erfüllen und den Schreibprozess entlasten können, solange das Wissen um dieselben nicht als „einengende Norm“³¹⁰ verstanden wird – ein Wissen, das nach Martin Fix nicht nur „kreative Prozesse“³¹¹ fördern kann, sondern unter Umständen sogar zur Schreibstrategie werden, wenn es den Schülern/innen gelingt, die inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel der Textvorlage entsprechend zu modifizieren und zu transformieren, indem sie sie an den neuen Textinhalt der Aufgabenstellung anpassen.³¹²

³⁰⁷Vgl. hierzu Fix (2000), S. 333: „Während sich viele Textsortennormen in der Schule verselbstständigt haben und hinsichtlich ihrer Funktionalität fragwürdig sind, handelt es sich bei den dahinter stehenden Textmustern jedoch um, unerlässliche Werkzeuge menschlichen Handels, sozusagen [um] ‚Grundbausteine‘, wie sie in allen Sprach- und Kulturgemeinschaften existieren.“

³⁰⁸Vgl. hierzu auch Fix, Ulla: Texte zwischen Musterbefolgung und Kreativität. In: Der Deutschunterricht 1/ 2005, S. 17; Wilczek (2008), S. 9.

³⁰⁹Fix (2000), S. 332.

³¹⁰Fix (2006), S. 92.

³¹¹Ebd., S. 93.

³¹²Ebd., S. 30: „Strukturwissen kann so auch zur Planungstechnik werden: Da bei jeder Schreibaufgabe jeweils unterschiedliche Textmuster aktiviert werden müssen, andere Bedingungen für die Strukt-

Dabei berufen sich, was die Forderung nach einer flexiblen Anwendung von Textmusterwissen angeht, prozessorientierte Didaktiker wie Martin Fix gerne auf die antike rhetorische Praxis:

„Indem Funktionen und Stilmerkmale bestimmten Darstellungsformen verbindlich zugeordnet werden, rückt deren Entstehung zunehmend in Vergessenheit: Es handelt sich bei Aufsatzarten um Muster, die aus der rhetorischen Tradition zu didaktischen Zwecken entstanden sind und daher immer wieder an die realen Schreibfunktionen zurückzubinden wären. Sie sollten den Schreibprozess unterstützen, ihre Aufgabe ist es aber nicht, ihn starr normativ zu bestimmen.“³¹³

Trotz der von Martin Fix vorgenommenen exakten Unterscheidung und Beschreibung schulischer Textsortennormen fehlen jedoch konkrete methodische Hinweise, wie man in der Unterrichtspraxis die starre Textmusteranwendung in ein flexibles Handlungswissen umwandeln kann. Das imitative Schreiben zu Prosatexten bietet eine Möglichkeit, die von Martin Fix geforderten „praktischen Erfahrungen“³¹⁴, die er als Grundvoraussetzung für den Aufbau von „Handlungswissen (,knowing how)“³¹⁵ ansieht, zu vermitteln.

rierung des Textes und andere stilistische Modi gelten, kann ein Autor sein strukturelles Musterwissen als Schreibstrategie zur Bewältigung der Problemsituation einsetzen.“

³¹³Ebd., S. 91.

³¹⁴Ebd., S. 93.

III. Zusammenfassung

Blickt man zurück auf die Geschichte der Didaktik des imitativen Schreibens, wird deutlich, dass sich hinter der antiken Vorstellung der *imitatio auctorum* ein differenziertes Imitationskonzept verbirgt. Dabei ging es bei der Nachahmung vorbildlicher Texte nie darum, ein als verbindlich verstandenes Muster schematisch nachzuahmen, sondern darum, ein breites Angebot an inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmöglichkeiten zu erproben. Die produktiv-imitative Auseinandersetzung mit den inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmitteln von Texten zielte vor allem darauf ab, Einfluss auf die Rezeptionshaltung der Schüler zu nehmen und sie zu befähigen, geeignete rhetorische und literarische Gestaltungsmittel zu erkennen. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die meisten historischen Quellen, die in dieser Arbeit zitiert werden, auf das enge reziproke Verhältnis von Lesen und Schreiben hinweisen. *Studio atque imitatione* galt von der Antike bis weit ins 19. Jahrhundert als Grundvoraussetzung dafür, einen eigenen Schreibstil zu entwickeln. Erst wenn die Schüler die musterhaften Texte intensiv studiert und mittels geeigneter imitativer Schreibübungen (*progymnasmata*) die nötige Sicherheit beim Schreiben gewonnen hatten – so war man überzeugt –, waren sie in der Lage, selbstständig Texte zu verfassen. Die imitativen Schreibübungen hatten dabei eine propädeutische Funktion: Sie reichten von der engen Nachahmung der Mustertexte bis hin zu freien und kreativen Abwandlungen derselben.

Die Trennung von Literatur- und Aufsatzunterricht im 19. Jahrhundert hat dazu geführt, dass die *imitatio auctorum* mehr und mehr aus ihrem rhetorisch-literarischen Kontext herausgelöst und in den Dienst normsprachlicher Mustererfüllung gestellt wurde. Dies hat schlussendlich dazu geführt, dass nicht mehr das gesamte methodisch-didaktische Potential dieser formal ganzheitlich angelegten Lese- und Schreibtechnik Anwendung fand. An dieser Einstellung gegenüber dem imitativen Schreiben hat sich, gerade was den Umgang mit Prosatexten angeht, bis heute wenig geändert.

³¹⁵Ebd.

Im 20. und 21. Jahrhundert lässt sich, im Rahmen des produktions- und handlungsorientierten Literaturunterrichts ab den 1970er Jahren eine Verschiebung imitativer Verfahren hin zu literaturdidaktischen Zielsetzungen feststellen. Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht setzt, gerade was den Umgang mit Prosatexten betrifft, weniger auf die produktiv-imitative Auseinandersetzung mit den vorhandenen inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmitteln eines Textes, sondern die Schüler/innen werden dazu ermutigt, „benachbarte“ inhaltliche und sprachlich-stilistische Varianten kontrastiv zu erproben und deren Wirkung mit dem Ausgangstext zu vergleichen. Neben dem literaturdidaktischen Ansatz des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts wird in jüngerer Zeit die Bedeutung von Textmusterwissen, wie es bereits im antiken Unterricht imitativ erprobt und im humanistischen Lateinunterricht mit den Schülern gezielt zum Zweck der eigenen Textproduktion ermittelt wurde, auch im Rahmen der prozessorientierten Schreibdidaktik diskutiert.³¹⁶

Um dem methodisch-didaktischen Potential imitativen Schreibens gerecht zu werden, muss imitatives Schreiben deshalb heute im Spannungsfeld zwischen handlungs- und produktionsorientiertem Literatur- und prozessorientierter Schreibdidaktik angesiedelt werden.³¹⁷ In diesem Kontext lässt sich durch imitatives Schreibaufgaben zu Prosatexten nicht nur das literarische Lernen der Schüler/innen, wie z.B. die Imagination, die subjektive Involviertheit in den Verstehensprozess und das Fremdverstehen der Schüler/innen fördern, wie anhand der folgenden Praxisbeispiele auf der Grundlage der von Kaspar H. Spinner aufgestellten Kriterien literarischen Lernens³¹⁸ demonstriert wird, sondern imitatives Schreiben schließt – unter dem

³¹⁶Wilczek sieht in dieser Entwicklung sogar einen Paradigmenwechsel in der Schreibdidaktik. Vgl. hierzu Wilczek (2008), S. 6: „Die Konsequenzen dieser Entwicklung sind für die Deutschdidaktik unübersehbar. Mit der wachsenden Bedeutung von Textmustern konturiert sich eine neue, mehr normativ orientierte Schreibdidaktik, die einen Paradigmenwechsel in diesem Bereich einläutet. Die bisherige Dominanz des kreativen Aufsatzunterrichts ist – von vielen bisher kaum wahrgenommen – in den vergangenen Jahren stark zurückgedrängt, wenn nicht sogar aufgelöst worden.“

³¹⁷Hier wendet sich diese Arbeit gegen die von Kaspar H. Spinner vorgenommene Ausgrenzung des imitativen Schreibens aus der prozessorientierten Schreibdidaktik. Vgl. hierzu Spinner (2000), S. 111 und Spinner (2005), S. 110: „Doch angesichts der Tatsache, dass die derzeit vorherrschende prozessorientierte Konzeption der Schreibdidaktik die kognitiv-rational ausgerichteten Planungs- und Überarbeitungsstrategien betont, dürfte es wichtig sein, den Begriff des kreativen Schreibens weiterhin beizubehalten, weil er die intuitiven Anteile beim Schreiben in den Blick rückt.“

³¹⁸Vgl. hierzu Spinner (2006), S. 6-16.

Blickwinkel der Prozessorientierung betrachtet – auch den Aufbau von literarischem Textmusterwissen mit ein.

IV. Praktischer Teil

Wie der historische Überblick zeigt, haben sich im Laufe der Entwicklung zwei Grundmodelle imitativen Schreibens herauskristallisiert, die wie folgt unterschieden werden: Das *kreativ-imitative Schreiben*³¹⁹, bei dem die Schüler/innen dazu aufgefordert werden, die Textvorlage spontan, ohne vorherige inhaltliche und sprachlich-stilistische Analyse nachzuahmen, und das *analytisch-imitative Schreiben*, bei dem sich die Schüler/innen im Sinne der antiken *imitatio auctorum* im Vorfeld intensiv mit der „Gemachtheit“ des literarischen Textes auseinandersetzen und ihn im Hinblick auf sein inhaltliches und sprachlich-stilistisches Potential prüfen mit dem Ziel, es für die eigene Textproduktion zu nutzen.

In der nachstehenden Übersicht wird deutlich, dass der kreativ-imitative Ansatz den Schülern/innen einen größeren Gestaltungsspielraum eröffnet und sie sogar dazu ermutigt, sich von der literarischen Vorlage weitgehend zu lösen. Dagegen zielt der analytisch-imitative Ansatz auf eine bewusste Integration und Modifikation der zuvor ermittelten inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel. Beide Modelle wurden bereits von Paefgen und Spinner v.a. unter einer literaturdidaktischen Zielsetzung erprobt, ohne dass eine eindeutige terminologische Abgrenzung der beiden methodischen Vorgehensweisen stattgefunden hat. Es mangelt ferner nicht nur an einer vergleichenden Überprüfung, was die literaturdidaktische Zielsetzung betrifft, sondern auch daran, welchen Beitrag sie unter dem Blickwinkel der prozessorientierten Schreibdidaktik im Hinblick auf den Aufbau von literarischem Textmusterwissen leisten können. Diese Lücke versucht die vorliegende Arbeit zu schließen, indem sie im praktischen Teil die beiden Modelle einander gegenüberstellt.

³¹⁹Der hier verwendeten Terminologie liegt Kaspar H. Spinners Kreativitätsverständnis im Zusammenhang mit dem imitativen Schreiben zugrunde: „Als kreativ kann man dieses Schreiben bezeichnen, weil es – anders als das bloß musterorientierte Schreiben – nicht einfach auf Regelerfüllung zielt, sondern weil ein Spielraum eröffnet wird, der auch eine Differenz zur Vorlage erlaubt, etwa dadurch, dass ein anderer (z.B. persönlich gefärbter) Inhalt mit der übernommenen Form verbunden wird, dass eine parodistische Distanzierung erfolgt, dass eine Verbindung mit anderen Stilmitteln vorgenommen wird usw.“ Vgl. hierzu Spinner (2005), S. 112.

Methodische Konfigurationen

Kreativ-imitatives Schreiben	Analytisch-imitatives Schreiben
Der Schwerpunkt liegt auf der <u>spontanen, intuitiven</u> Auseinandersetzung mit den inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmitteln der literarischen Textvorlage.	Der Schwerpunkt liegt auf der <u>bewussten, kognitiven</u> Auseinandersetzung mit den inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmitteln der literarischen Textvorlage.
Das Schreiben erfolgt ohne Planungsphase.	Die Planungsphase nimmt einen breiten Raum ein.
Die analytische Auseinandersetzung mit der Textvorlage erfolgt <u>nach</u> der imitativen Schreibaufgabe.	Die analytische Auseinandersetzung mit der Textvorlage erfolgt <u>vor</u> der imitativen Schreibaufgabe.
Die literarische Textvorlage eröffnet einen kreativen Spielraum, der eine Abweichung von den inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmitteln der Vorlage erlaubt.	Die literarische Textvorlage stellt inhaltliche und sprachlich-stilistische Gestaltungsmittel bereit, die bei der eigenen Textproduktion verwendet werden müssen.

4.1. Kreativ-imitatives Schreiben

Die ersten drei Praxisbeispiele, bei denen die Schüler/innen dazu aufgefordert werden, auf der Grundlage von Patrick Süskinds *„Das Parfum“*, Bernhard Schlinks *„Der Vorleser“* und Marie Luise Kaschnitz' *„Beschreibung eines Dorfes“* imitativ Texte zu verfassen, sind dem kreativ-imitativen Ansatz verpflichtet, d.h. die Romanzauszüge werden mit den Schülern/innen gemeinsam gelesen, eine gezielte Besprechung auffälliger inhaltlicher oder sprachlich-stilistischer Gestaltungsmittel findet jedoch erst im Anschluss an die Schreibaufgabe statt. Um eine spontane Auseinandersetzung mit der literarischen Vorlage zu ermöglichen, geht dem kreativ-imitativen Schreiben keine konkrete Planungsphase voraus. Bei den Textstellen aus Bernhards Schlinks *„Der Vorleser“* und Marie Luise Kaschnitz *„Beschreibung eines Dorfes“* wurden zwar auffällige sprachlich-stilistische Strukturen in der Textvorlage markiert, die aber von den Schülern/innen nicht verbindlich eingehalten werden mussten. Bei der Auswertung der einzelnen Schülertexte im Anschluss an die jeweilige Schreibaufgabe steht die Frage im Mittelpunkt, welche inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel beim kreativ-imitativen Schreiben von den Schülern/innen erkannt und übernommen werden bzw. welche Abweichungen von der literarischen Textvorlage zu erkennen sind. Diese gilt es anhand einzelner repräsentativer Beispieltex te aus dem Textkorpus zu beschreiben.³²⁰

³²⁰Bei den Schülertexten handelt es sich um exemplarisch ausgewählte Arbeiten, die orthographisch bereinigt und grammatikalisch im Unterricht, zusammen mit den Schülern/innen, korrigiert wurden.

1. Praxisbeispiel: Patrick Süskind „Das Parfum“

In dem 1. Praxisbeispiel sollen sich die Schüler/innen einer 6. Klasse kreativ-imitativ mit einem kurzen Ausschnitt aus Patrick Süskinds Roman „Das Parfum“ auseinandersetzen. Hierzu wird ihnen die Textstelle auf Folie präsentiert und von der Lehrkraft laut vorgelesen. Im Anschluss daran wird die Klasse aufgefordert, mit Hilfe eines Bildes, auf dem ein Hamburger abgebildet ist, spontan eigene Texte auf der Grundlage von Süskinds Text zu schreiben und den in der Textstelle dargestellten intensiven Geruchssinn auf eine intensive Geschmackserfahrung zu übertragen. Der kurze Textauszug aus Patrick Süskinds Roman ist nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich-stilistisch für die Nachahmung interessant, da es Süskind innerhalb von nur einem Satz gelingt, eine intensive Geruchswahrnehmung, die weit über die natürliche menschliche Fähigkeit hinausreicht, durch entsprechende sprachlich-stilistische Gestaltungsmittel – wie hier durch die Reihung von Substantiven und Adjektiven – darzustellen. Dazu unterteilt Süskind zunächst das Holz nach den unterschiedlichen Sorten („Ahornholz, Eichenholz, Kiefernholz, Ulmenholz, Birnbaumholz“), beschreibt anschließend die Geruchswahrnehmung, die vom Zustand („*altes, junges, morsches*“) und der Konsistenz des Holzes („*modriges, moosiges Holz*“) ausgeht, um schließlich die Form des Holzes („*Holzscheite, Holzsplitter und Holzbrösel*“) an ihren verschiedenen Gerüchen zu erkennen. Zu guter Letzt stellt Süskind die Fähigkeit, Gegenstände mit Hilfe des Geruchssinns zu identifizieren, noch über die visuellen Eindrücke, die Menschen von Gegenständen haben („*...und roch sie als so deutlich unterschiedene Gegenstände, wie andre Leute sie nicht mit Augen hätten unterscheiden können*“). Dass es sich bei Süskinds Roman streng genommen um eine Lektüre handelt, die frühestens ab der 10. Klasse im Deutschunterricht gelesen wird, spielt für die Schreibaufgabe keine Rolle, da der hier abgedruckte Textauszug auch für Schüler/innen der Unter- und Mittelstufe leicht verständlich ist.

Textauszug

Patrick Süskind „Das Parfum“

Bald roch er nicht mehr bloß Holz, sondern Holzsorten, Ahornholz, Eichenholz, Kiefernholz, Ulmenholz, Birnbaumholz, altes, junges, morsches, modri-

ges, moosiges Holz, ja sogar einzelne Holzscheite, Holzsplitter und Holzbrösel – und roch sie als so deutlich unterschiedene Gegenstände, wie andre Leute sie nicht mit Augen hätten unterscheiden können.³²¹

Arbeitsblatt

Schreibe einen Text, indem du – ähnlich wie Patrick Süskind – den Geschmack eines Hamburgers beschreibst.

Er schmeckte...

Schülertext 1

Bald schmeckte er nicht nur einen Hamburger, sondern Salat, Fleisch, Käse, Brot, Soße, Gurken, alte, neue, schimmelige Burger, ja sogar verschiedene Soßen, verschiedenes Fleisch und verschiedene Sesamkörner und schmeckte sie als so verschiedene Nahrungsmittel so genau, wie sie ein Chemiker nicht einmal analysieren kann.

Bei Schülertext 1 handelt es sich um eine sehr enge inhaltliche und sprachlich-stilistische Nachahmung der Textvorlage, bei der der neue Inhalt (Geschmackseindruck) auf die strukturelle Vorgabe des Süskindtextes übertragen wird. Anstatt der von Süskind vorgenommenen Einteilung des Holzes in Sorten („*Ahornholz, Eichenholz, Kiefernholz, Ulmenholz, Birnbaumholz*“) wird der Hamburger im Schülertext in seine einzelnen Komponenten („*Salat, Fleisch, Käse, Brot, Soße, Gurken*“) zerlegt. Die anschließenden beschreibenden Adjektive („*alte, neue, schimmelige Bur-*

³²¹Süskind, Patrick: Das Parfum. Zürich 1994, S. 33.

ger“) entsprechen den Adjektiven aus der Vorlage („*altes, junges, morsches, modriges, moosiges Holz*“). Die in der Textvorlage folgende nominale Auflistung der Beschaffenheit des Holzes („*Holzscheite, Holzsplitter und Holzbrösel*“) spiegelt sich im Schülertext in der Angabe „verschiedene *Soßen, verschiedenes Fleisch und verschiedene Sesamkörner*“ schmecken zu können, wobei die sprachliche Wiederholung des Wortes „*Holz*“ aus dem Süskindtext im Schülertext in der Wiederholung des Adjektivs „*verschiedene*“ zum Ausdruck kommt. Auch die abrundende Formulierung am Ende des Süskindtextes wird aufgegriffen und entsprechend der neuen Situation angepasst („...und schmeckte sie als so *verschiedene Nahrungsmittel so genau, wie sie Chemiker nicht einmal analysieren kann.*“ – vgl. hierzu im Süskindtext: „...und roch sie als so *deutlich unterschiedene Gegenstände, wie andre Leute sie nicht mit Augen hätten unterscheiden können.*“).

Schülertext 2

Bald schmeckte ich nicht mehr nur Hamburger, sondern die einzelnen Hamburgersorten, Hamburger Royal, Hamburger Royal TS, Big Mäc, Fish Mäc, Cheeseburger, frische, alte, vergammelte, gute Burger, ja sogar die einzelnen Käse- und Fleischsorten und schmeckte den Unterschied deutlicher, als ihn andere Menschen schmecken können.

Bei Schülertext 2 handelt es sich – ähnlich wie bei Schülertext 1 – um eine enge inhaltliche und sprachlich-stilistische Imitation der Textvorlage. Während Schülertext 1 die Komponenten des Hamburgers nennt, zählt Schülertext 2 die unterschiedlichen Hamburgersorten auf und erreicht damit eine noch engere inhaltliche Übereinstimmung mit der Textvorlage – eine Übereinstimmung, die sich auch im Sprachrhythmus niederschlägt („*Hamburger, sondern einzelne Hamburgersorten, Hamburger Royal, Hamburger Royal TS, Big Mäc, Fish Mäc, Cheeseburger...*“ – vgl. hierzu im Süskindtext: „*Holz, sondern Holzsorten, Ahornholz, Eichenholz, Kiefernholz, Ulmenholz, Birnbaumholz...*“). Die anschließenden beschreibenden Adjektive („*frische, alte, vergammelte, gute Burger...*“) entsprechen dem Süskindtext („*altes, jun-*

ges, morsches, modriges, moosiges Holz...“). Der in der Textvorlage folgenden Beschreibung der Beschaffenheit des Holzes („*Holz-scheite, Holzsplitter und Holzbrösel*“) folgt in dem Schülertext, wohl in Anlehnung an die bereits erwähnten Hamburgersorten, allerdings die wenig differenzierte Angabe der Wahrnehmung der einzelnen Käse- und Fleischsorten, was inhaltlich nicht ganz stimmig ist, da zwar Hamburger mit unterschiedlichen Fleischsorten angeboten werden, der Käse jedoch in der Regel der gleiche ist. Wie in Schülertext 1 wird auch in Schülertext 2 der Geschmackseindruck am Ende abgerundet („*und schmeckte den Unterschied deutlicher, als ihn andere Menschen schmecken können*“). Trotz der engen Orientierung an der Textvorlage weicht Schülertext 2 insofern von der Vorlage ab, als er aus der Ich-Perspektive geschrieben ist und nicht in der 3. Person wie der Süskindtext.

Schülertext 3

Bald schmeckte er nicht mehr nur den Burger, sondern Salat, Fleisch, Semmel, Sesam, Käse, Ketchup. Er schmeckte frischen Salat, alten Salat, zähes Fleisch, gutes Fleisch, fettes Fleisch, mageres Fleisch, Schweinefleisch, Rindfleisch, die Fettfinger auf der Semmel, den Pappkarton, in dem der Burger war. Er schmeckte den guten Käse, gut gereift und den schlechten Käse aus Massenproduktion. Er schmeckte einen Brotrümel im Ketchup. Er schmeckte den Geruch des Kochs und wie viele Menschen an diesem Burger gearbeitet hatten. Er schmeckte diese Dinge so extrem, wie andere Menschen es nie hätten herausfinden können.

Bei Schülertext 3 handelt es sich im Vergleich zu den ersten beiden Texten um eine freiere Nachgestaltung der von Patrick Süskind vorgenommenen Kategorien. Für die erste Reihung findet dieser Text die gleiche Lösung wie Schülertext 1, indem er, anstatt Sorten aufzulisten, den Burger in seine einzelnen Bestandteile einteilt („*Er schmeckte nicht nur den Burger, sondern Salat, Fleisch, Semmel, Sesam, Käse, Ketchup...*“). Danach hält sich der Text nur noch lose an die sprachlich-stilistischen Vorgaben der Vorlage. Anstatt der darauf folgenden Adjektivreihe („*altes, junges, modriges, moosiges Holz...*“) wird hier eine Reihung von Adjektiv und Substantiv

gewählt, die eine ähnliche inhaltliche Qualität wie die von Süskind gewählten Adjektive aufweist („frischen Salat, alten Salat, zähes Fleisch, gutes Fleisch...“) und die übergeht in die Wahrnehmung einzelner Fleischsorten („Schweinefleisch, Rindfleisch...“) sowie in die Wahrnehmung der „Fettfinger“ und des „Pappkartons“, in dem der Burger verkauft wurde. Syntaktisch weicht Schülertext 3 von der Textvorlage ab, da er nicht, wie in der Vorlage geschehen, den Geschmackseindruck in einem Satz darstellt, sondern ihn auf insgesamt sechs Hauptsätze ausdehnt, die aber – in Anlehnung an die Süskindsche Reihung – alle ähnlich konstruiert sind und immer mit dem gleichen Worten „*Er schmeckte...*“ beginnen – eine Variante, wie sie von zahlreichen weiteren Schüler/innen gewählt wurde. Erst im letzten Satz kehrt der Schülertext wieder zu der Textvorlage zurück, indem er die von Süskind gewählte Abrundung aufgreift, diese aber sprachlich-stilistisch nicht so treffend wie die beiden ersten Schülertexte umsetzt („*Er schmeckte die Dinge so extrem, wie andere Menschen es nie hätten herausfinden können*“).

Schülertext 4

Bald schmeckte er nicht mehr nur den Big Mac, sondern seine einzelnen Bestandteile. Er schmeckte das warme Hackfleisch, den feuchten Salat, die Tomatenscheiben, die eine Scheibe milden, zerlaufenen Käse, die Brötchenschichten, das warme unterste, das fettige mittlere und das mit Sesam bestreute oberste Brötchen. Er schmeckte die leicht scharfen Zwiebeln – jede einzelne. Er schmeckte die Sauce, die sehr würzig, aber nicht scharf war, ja, er schmeckte sogar die einzelnen Bestandteile heraus. Er konnte schmecken, ob das Fleisch ein, zwei oder drei Tage alt oder ob es gerade erst frisch vom Metzger gekommen war. Er schmeckte, ob es mager, fett oder durchwachsen war, so wie andere Menschen sich dies nicht vorstellen können, selbst wenn sie eine Liste mit den einzelnen Komponenten hätten.

Bei Schülertext 4 handelt es sich – wie bei Schülertext 3 – um eine freiere Nachgestaltung der Textvorlage. Der Hamburger wird – wie in Schülertext 1 und 3 gesche-

hen – zunächst in seine Bestandteile zerlegt, wobei hier schon beschreibende Adjektive verwendet werden („*das warme Hackfleisch, den feuchten Salat...*“). Die Adjektivreihe im Süskindtext („*altes, junges, morsches, modriges, moosiges Holz...*“) korrespondiert in Schülertext 4 mit der lose an der Vorlage orientierten Beschreibung der einzelnen Brötchenschichten („*das warme unterste, das fettige mittlere und das mit Sesam bestreute oberste Brötchen...*“). Daran anschließend werden im Schülertext weitere Zutaten („*Zwiebeln, Sauce...*“) erwähnt; der Geschmackseindruck der Zutaten bleibt allerdings im Bereich des Nachvollziehbaren und lässt auf keine besondere Fähigkeit des Protagonisten schließen. Es folgt die geschmackliche Wahrnehmung des Alters des Fleisches, was möglicherweise auf das von Süskind erwähnte Alter des Holzes zurückzuführen ist („*Er konnte schmecken, ob das Fleisch ein, zwei oder drei Tage alt oder ob es gerade erst frisch vom Metzger gekommen war...*“). In Anlehnung an die verschiedenen Holzsorten im Süskindtext geht der Schülertext nun auf die Beschaffenheit des Fleisches ein, verwendet aber hierzu keine Substantive, sondern Adjektive („*Er schmeckte, ob es mager, fett oder durchwachsen war...*“). Der letzte Satz greift ebenfalls die von Süskind verwendete Abrundung wieder auf, die hier originell auf den neuen Inhalt übertragen wird („*...so wie andere Menschen sich dies nicht vorstellen können, selbst wenn sie eine Liste mit den einzelnen Komponenten hätten.*“). Wie Schülertext 3 drückt Schülertext 4 die Geschmacksempfindung nicht in einem, sondern in mehreren Sätzen aus und wiederholt konsequent den Satzanfang („*Er schmeckte...*“).

Schülertext 5

Auf einmal schmeckte er nicht nur den Big Mac, sondern die einzelnen Schichten mit Salat, Fleisch, Käse und Semmel. Bald schmeckte er die einzelnen Arten des Salats und des Fleisches, Käse, Gurken, Ketchup, Mayonnaise, und zum Schluss konnte er sogar die Temperatur des Ofens schmecken und wie lange er schon in der Auslage lag, welche Bedienung ihn aus ihr nahm und wie groß die Tüte war, in den sie ihn steckte. Er schmeckte Dinge, die bei normalen Menschen nur Ekel ausgelöst hätten wie z.B. die Schweißmenge, die der Koch beim Braten des Fleisches ausgestoßen hatte.

In Schülertext 5 sticht als erstes die Struktur des Einleitungssatzes ins Auge, die nicht mit der der Vorlage („*Bald schmeckte er...*“) übereinstimmt. Stattdessen stellt der Protagonist bei sich eine veränderte Geschmackswahrnehmung fest (*Auf einmal schmeckte er...*). Erst im zweiten Satz greift der Schülertext auf die Anfangsformulierung („*Bald schmeckte er...*“) des Süskindtextes zurück und beschreibt analog zu den Holzsorten die geschmacklichen Varianten der einzelnen Schichten des Hamburgers („*Salat, Fleisch, Käse, Semmel...*“). Neben der Fähigkeit, die Art des Salats, des Fleisches, des Käses usw. schmecken zu können, werden in Schülertext 5, abweichend von der Textvorlage, die realen Geschmackseindrücke durch eine Reihe surrealer Wahrnehmungen ergänzt, wie z.B. die Fähigkeit, die Temperatur des Ofens, die Lagerungszeit des Hamburgers, die Bedienung und die Tütengröße schmecken zu können. Während Schülertext 5 bis hierher die Geschmackseindrücke neutral aufzählt, findet im nächsten Satz eine Wertung des veränderten Sinneseindrucks statt („*Er schmeckte Dinge, die bei normalen Menschen nur Ekel ausgelöst hätten, wie z.B. die Schweißmenge, die der Koch beim Braten des Fleisches ausgestoßen hatte!*“). Die von den meisten Schülern/innen in ihren Texte verwendete Wiederholung des Satzanfangs („*Er schmeckte...*“) erfährt in diesem Text – möglicherweise um gleiche Satzanfänge zu vermeiden – eine Abwandlung. Anstelle der mehrfachen Wiederholung des gleichen Satzanfangs werden die Satzanfänge sprachlich-stilistisch variiert („*Auf einmal schmeckte er.../ Bald schmeckte er... / Er schmeckte...*“). Eine Abrundung des Textes wie in den vorangegangenen Schülertexten fehlt in diesem Text.

Schülertext 6

Fastfoodketten, die Herrscher der Welt!

Die ganze Geschichte begann mit einem jungen Mann namens Peter Huber. Als Manager der Popnad XtwoX hatte er nie Zeit, sich etwas zu Hause zu essen zu machen. Deswegen ging er immer öfter zu Mc Donalds oder zu Burger King und vielen anderen Fastfoodketten. Natürlich wusste er, dass sich dies auf Dauer gesundheitsschädigend auf seinen Körper auswirken würde. Doch es hatte auch Vorteile, denn nach und nach entwickelte er besondere Fähigkeiten. Er konnte nicht nur wie normale Leute das Fleisch, den Käse, den Salat, die Kör-

ner, die für das Brot benutzt wurden, und alle anderen Zutaten schmecken. Das alles bemerkte er, als er wieder einmal bei Mc Donalds mit einem frischen Big Mac vor sich saß. Als er den ersten Bissen machte, wusste er wie von Geisterhand, was für eine Sorte von Korn für das Brot benutzt wurde, es war Weizen. Und als nächstes konnte er sagen, dass Rindfleisch auf seinem Burger war. Auch die verschiedenen Sorten von Salat konnte er schmecken. Auch was für ein Käse für den Burger benutzt wurde und was für eine Sorte von Zwiebeln es waren. Was ihm auch noch auffiel, war, dass in jeder der Zutaten Geschmacksverstärker benutzt wurde.

Bei Schülertext 6 handelt es sich um eine weitgehend eigenständige Umformung des Süskindtextes, die sowohl inhaltlich als auch sprachlich-stilistisch von der Vorlage abweicht. Der Text hat eine Überschrift (*„Fastfoodketten, die Herrscher der Welt“*) und ist anfangs wie eine typische Erlebniserzählung gestaltet. Es wird ein Protagonist eingeführt (*„Peter Huber“*), der aufgrund seines Berufes als Manager keine Zeit hat, für sich selbst zu kochen, und deshalb Fastfood-Ketten aufsucht. Erst in der zweiten Hälfte kommt der Schülertext auf die besondere Fähigkeit zu sprechen, die sich aus dem vorangegangenen Handlungsverlauf ergibt (*„Doch es hatte auch Vorteile, denn nach und nach entwickelte er besondere Fähigkeiten...“*). Hierbei wird, inhaltlich von der Textvorlage abweichend, auch erwähnt, wann und wo der Protagonist seine Fähigkeit zum ersten Mal bemerkt hat (*„Das alles bemerkte er, als er wieder einmal bei Mc Donalds mit einem frischen Big Mac vor sich saß...“*). Das intensive Geschmackserlebnis bleibt in Schülertext 6 im Vergleich zu der Vorlage allerdings inhaltlich auf der Ebene des konkret Nachvollziehbaren (*„Und als nächstes konnte er sagen, dass Rindfleisch auf seinem Burger war. Auch die verschiedenen Sorten von Salat konnte er schmecken. Auch was für ein Käse für den Burger benutzt wurde und was für eine Sorte von Zwiebeln es waren...“*). Die für den Süskindtext typische Abrundung am Schluss fehlt, der Schülertext bricht eher unvermittelt ab.

Schülertext 7

Ich halte nun die warme Schachtel mit dem Hamburger in der Hand. Langsam öffne ich sie und plötzlich habe ich einen warmen, gutaussehenden Hamburger vor mir. Jetzt greife ich ihn mit den Fingerspitzen, sperre meinen Mund weit auf und beiße rein. Ich spüre, wie meine Zähne langsam zuerst das Sesambrötchen, dann das Fleisch, den Salat und anschließend den Rest des Burgers durchtrennen. Langsam kaue ich und mir fällt auf, dass das Fleisch im Zusammenspiel mit der Sauce sehr gut schmeckt.

Während in Schülertext 6 in der zweiten Hälfte eine Orientierung an der Textvorlage zu erkennen ist, hat Schülertext 7 nichts mehr mit dem Süskindtext gemein. Bereits im ersten Satz geht es nicht um die Beschreibung eines Geschmackeindrucks, wie in der Textvorlage vorgegeben, sondern um die Beschreibung eines Vorgangs, dem langsamen Öffnen der Schachtel bis hin zu der Schilderung der einzelnen Phasen des Hineinbeißens in den Hamburger und des Kauens („*Ich halte nun die warme Schachtel mit dem Hamburger in der Hand. Langsam öffne ich sie...*“). Weitere auffallende Unterschiede sind das Fehlen der für Süskind typischen Reihungen und der Perspektivenwechsel. Wie in Schülertext 2 wird auch in Schülertext 7, abweichend von der Textvorlage, die Ich-Perspektive verwendet.

Auswertung des 1. Praxisbeispiels

Die Auswertung zu dem Textausschnitt zeigt eine relativ große Bandbreite an Schülertexten, die von einer engen inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Übertragung des Süskindtextes auf die neue Situation (Schülertext 1-2) über die mehr oder weniger enge Nachgestaltung (Schülertexte 3-5) der literarischen Vorlage bis hin zur völligen Lösung von der Textvorlage (Schülertext 6) reichen. Die hier zusammengestellten Schülerbeispiele stehen stellvertretend für einzelne Phänomene der inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Übertragung der von Süskind verwendeten Gestaltungsmittel, wie sie sich in weiteren Schülertexten im Textkorpus nachweisen lassen.

Betrachtet man alle im Korpus befindlichen Schülertexte, stellt sich heraus, dass die meisten Texte den Schülertexten 3-5 ähneln. Auch wenn sich keine klare Zuordnung der einzelnen Texte vornehmen lässt, da sich die in den vorausgegangenen Schülertexten gezeigten beispielhaft aufgezeigten inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Varianten überschneiden, lässt sich jedoch generell festhalten, dass sich die Schüler/innen in der Regel von der sprachlich-stilistischen Vorgabe der Vorlage gelöst und sich für eine Variante entschieden haben, die ihrem individuellen Ausdrucksbedürfnis entgegenkommt. Dabei dehnen 25/27 der Schüler/innen die Darstellung der Geschmackswahrnehmung auf mehrere Sätze aus. 13/27 der Schüler/innen greifen auf die in der Textvorlage vorgegebene Reihung indirekt zurück, indem sie diese durch den immer gleichen Satzanfang („*Er schmeckte...*“) in ihren Texten ersetzen bzw. diesen geringfügig variieren. Was die Darstellung des intensiven Geschmackserlebnisses angeht, beschreiben 6/27 der Schülertexte inhaltlich einen mehr oder weniger nachvollziehbaren Geschmackseindruck. 21/27 der Schüler/innen stellen – wie in Schülertext 5 gezeigt – „surreale“ Geschmackseindrücke in ihren Texten dar, indem sie Dinge erwähnen, die weit über die menschliche Fähigkeit des Schmeckens hinausreichen und die inhaltlich auch die in der Textvorlage dargestellte Fähigkeit übertreffen. In 17/27 der Schülertexte erkennt man eine negative oder positive Geschmackserfahrung, die der Süskindtext nicht vorgibt. 4/27 der Schüler/innen haben ihre Texte aus der Ich-Perspektive geschrieben, 5/27 der Schülertexte weisen erzählerische Elemente auf, wie sie in Schülertext 6 exemplarisch dargestellt sind und die an eine typische Erlebniserzählung aus dem Aufsatzunterricht der Schüler/innen erinnert.³²²

³²²Dass auch namhafte Schriftsteller kreativ-imitativ schreiben, indem sie inhaltliche und sprachliche Elemente aus anderen Romanen aufgreifen und variieren, belegt eine Textstelle aus Uwe Timms Novelle „*Die Entdeckung der Currywurst*“. München 2000, S. 59: „Der Heinz stand zu dieser Zeit an der Ostfront, die in Mecklenburg verlief. Er war ein Kartoffelkenner, wie andere Leute Weinkenner sind. Er konnte die Herkunft der Kartoffel schmecken. Und das Erstaunlichste, er schmeckte die Herkunft auch dann, wenn die Kartoffeln gekocht, gebraten, gemust waren. Er schmeckte sogar die Lage heraus, so wie andere Leute Weinlagen herausschmecken.“

2. Praxisbeispiel: Bernhard Schlink „Der Vorleser“

Auch die zweite Textstelle, aus Bernhard Schlinks Roman „Der Vorleser“, in der die Hauptfigur Michael Berg behauptet, er könne sich nicht mehr an seine erste Begegnung mit Hanna erinnern, sich dann aber, in der Rückschau, doch sehr genau, teilweise bis ins kleinste Detail, an ihre Wohnung erinnern kann, eignet sich zur kreativ-imitativen Nachgestaltung.³²³ Das Spiel mit der Erinnerung bzw. mit den Erinnerungslücken des Protagonisten lässt sich leicht auf ein einschneidendes kollektives Ereignis aus der Vergangenheit der Schüler/innen übertragen, so dass sie in der Lage sind, auf der Grundlage ihrer eigenen Erfahrungen einen ähnlichen Text zu verfassen. Anders als bei der Textstelle aus Patrick Süskinds „Parfum“ wird bei der Nachgestaltung dieser Textstelle jedoch methodisch ein anderer Zugang gewählt: Den Schülern/innen einer 8. Klasse wird die Textstelle nicht sofort zur Nachahmung vorgelegt, sondern sie sollen zunächst mit Hilfe des nachstehenden Arbeitsblattes ihre eigene Erinnerungsfähigkeit prüfen.

Arbeitsblatt

Versuche die Fragen zu beantworten, halte auch Vermutungen fest, wenn du dich nicht erinnern kannst!

An welchem Tag bist du aufs Gymnasium gekommen?

Wie lief der Tag ab?

Kannst du dich noch an deine Mitschüler erinnern?

Kannst du dich noch an deine Lehrer erinnern?

Wo war euer Klassenzimmer?

³²³Vgl. hierzu Stemmer-Rathenberg, Anke: Erinnerungen auf der Spur. In: Deutschunterricht 3/2007, S. 34-39.

Wie sah der Raum aus? (Gerüche, Geräusche)

Was hast du angehabt/ Was haben andere angehabt?

Wie war das Wetter an diesem Tag?

Was hast du an diesem Tag gefrühstückt, was gab es zum Mittagessen?

Worüber wurde an diesem Tag gesprochen?

Gibt es Äußerungen, an die du dich erinnern kannst?

Welche weiteren Erinnerungen fallen dir ein?

Erst im Anschluss an die Auseinandersetzung mit den eigenen Erinnerungen wird die Textstelle mit der Klasse gemeinsam gelesen, und die Schüler/innen werden aufgefordert, imitativ einen ähnlichen Text zu schreiben, wobei sie sich bei ihrer eigenen Textproduktion an den in der Textvorlage fett gedruckten Formulierungen orientieren können, diese aber nicht notwendigerweise übernehmen müssen.

Textauszug

Bernhard Schlink „Der Vorleser“

Ich erinnere mich nicht, im Treppenhaus jemals einem anderen Bewohner begegnet zu sein.

Ich erinnere mich auch nicht mehr, wie ich Frau Schmitz begrüßt habe.

Vermutlich hatte ich mir zwei, drei Sätze über meine Krankheit, ihre Hilfe und meinen Dank zurechtgelegt und habe sie aufgesagt. Sie hat mich in die Küche geführt.

Die Küche war der größte Raum der Wohnung. In ihr standen Herd und Spüle, Badewanne und Badeofen, ein Tisch und zwei Stühle, ein Küchenschrank, ein

Kleiderschrank und eine Couch. Über die Couch war eine rote Samtdecke gebreitet. Die Küche hatte kein Fenster. Licht fiel durch die Scheiben der Tür, die auf den Balkon führte. Nicht viel Licht – hell war die Küche nur, wenn die Tür offenstand. Dann hörte man aus der Schreinerei im Hof das Kreischen der Säge und roch das Holz.

Zur Wohnung gehörte noch ein kleines und enges Wohnzimmer mit Anrichte, Tisch, vier Stühlen, Ohrensessel und einem Ofen. Dieses Zimmer wurde im Winter fast nie beheizt und auch im Sommer fast nie benutzt. Das Fenster ging zur Bahnhofstraße und der Blick auf das Gelände des ehemaligen Bahnhofs, das um- und umgewühlt wurde und auf dem hier und da schon die Fundamente neuer Gerichts- und Behördengebäude gelegt waren. Schließlich gehörte zur Wohnung noch ein fensterloses Klo. Wenn es im Klo stank, stank es auch im Gang.

Ich erinnere mich auch nicht mehr, was wir in der Küche geredet haben. Frau Schmitz bügelte; sie hatte eine Woldecke und ein Leintuch über den Tisch gebreitet und nahm ein Wäschestück nach dem anderen aus dem Korb, bügelte es, faltete es und legte es auf den einen der beiden Stühle. Auf dem anderen saß ich. [...] ³²⁴

Sowohl inhaltlich als auch sprachlich-stilistisch lassen sich in der Textvorlage grob fünf Erinnerungen bzw. Erinnerungslücken herausfiltern: Die nicht mehr vorhandene Erinnerung zu Beginn der Textstelle an die Bewohner des Hauses und die Begrüßung von Frau Schmitz werden nur knapp in Form eines kurzen Satzes erwähnt („*Ich erinnere mich nicht, im Treppenhaus jemals einem anderen Bewohner begegnet zu sein./ Ich erinnere mich auch nicht mehr, wie ich Frau Schmitz begrüßt habe*“). Es folgt eine Vermutung über die damals gesprochenen Worte, die dem Protagonisten nicht im Gedächtnis geblieben sind. („*Vermutlich hatte ich mir zwei, drei Sätze über meine Krankheit, ihre Hilfe und meinen Dank zurechtgelegt*“). Die zwei anschließenden größeren Erinnerungsblöcke, in denen sehr detailliert die Küche und ihr Mobiliar sowie die restliche Wohnung beschrieben werden, zeichnen sich sprach-

lich-stilistisch besonders dadurch aus, dass sie nicht vage als Vermutung formuliert sind, sondern dass Fakten aufgelistet werden („*Die Küche war der größte Raum der Wohnung. In ihr standen Herd und Spüle, Badewanne und Badeofen, ein Tisch und zwei Stühle ...*“). Sprachlich-stilistisch auffällig ist hierbei die Aufzählung der Gegenstände, die jeweils durch „und“ verbunden sind. Die Textstelle endet mit der erneuten Wiederholung Michael Bergs, sich an das Gespräch, das zwischen ihm und Frau Schmitz stattgefunden hat, nicht mehr erinnern zu können – der Erzähler kann sich lediglich noch an die damalige Tätigkeit von Frau Schmitz erinnern („*Frau Schmitz bügelte...*“).

Schülertext 1

Ich erinnere mich nicht, wie man zum Klassenzimmer gelangte und wo es war. Ich erinnere mich auch nicht mehr, wie es aussah. Vermutlich war mein Klassenzimmer genauso eingerichtet, wie alle anderen in dieser Schule auch. An einer Wand stand die Tafel mit einer weißen Wand darüber. Man konnte die Tafel ausklappen, so dass drei Tafelabschnitte entstanden. In der Mitte waren weiße Punkte in gleichen Abständen aufgemalt. Sie stellten Karos dar. Neben der Tafel stand ein weißer Schrank. Eher eine Vitrine, denn sie hatte Schiebetüren aus Glas und die Ablagen waren schief angebracht. Auf diesen Ablagen lagen die Dinge wie der Tafeldienstplan oder ein Duden. Unter den Schiebetüren waren Türen. Diese konnte man genauso wie die Schiebetüren abschließen. Ich erinnere mich auch nicht mehr, was ich über die Lehrer und Mitschüler dachte. Wahrscheinlich kannte ich die meisten nicht und wollte nicht mit ihnen reden.

Schülertext 1 hält sich besonders in der ersten Hälfte inhaltlich eng an die Textvorlage, da der Mangel an Erinnerung an das Klassenzimmer ähnlich lapidar formuliert ist („*Ich erinnere mich nicht, wie man zum Klassenzimmer gelangte, und wo es war. Ich erinnere mich auch nicht mehr, wie es aussah.*“ – vgl. hierzu im Schlinktext: „*Ich erinnere mich nicht, im Treppenhaus jemals einem anderen Bewohner begegnet zu*

³²⁴Schlink, Bernhard: Der Vorleser. Zürich 1995, S. 12ff.

sein. Ich erinnere mich auch nicht mehr, wie ich Frau Schmitz begrüßt habe“). Die Erinnerung geht, wie in der Vorlage, in die Vermutung über, wie das Klassenzimmer ausgesehen hat, wobei hier, wie im Schlinktext, Einzelheiten detailliert aufgelistet werden. Eine sprachlich-stilistische Orientierung an den syntaktischen Strukturen der Textvorlage findet jedoch nicht statt (*„An einer Wand stand die Tafel, mit einer weißen Wand darüber. Man konnte die Tafel aufklappen...“* – vgl. hierzu im Schlinktext: *„In ihr standen Herd und Spüle, Badewanne und Badeofen...“*). Was in Schülertext 1 ebenfalls fehlt, ist eine Ausdehnung der Erinnerung auf das Schulgebäude, die im Schlinktext der Beschreibung der Wohnung entsprechen würde. Der Schülertext endet, wie die Textvorlage, mit einer weiteren Erinnerungslücke, die aber inhaltlich insofern abweicht, als sie nicht auf die Tätigkeit anderer Personen eingeht, sondern die eigenen Gedanken an Lehrer und Mitschüler thematisiert (*„Ich erinnere mich auch nicht mehr, was ich über die Lehrer und Mitschüler dachte“*).

Schülertext 2

Ich erinnere mich nicht, welche Lehrer ich vor der Schule getroffen habe und wie oft ich das Gebäude schon vorher betreten hatte. Ich erinnere mich auch nicht mehr, wie der Gong damals klang, als noch die alte Lautsprecheranlage für die Durchsagen verwendet wurde, die man, wenn man sie nicht hören wollte, ausschalten konnte, oder wie das Klassenzimmer damals aussah und welche Nummer es hatte. Vermutlich war es eines der Zimmer, das eine Schiebewand hinter der Tafel hatte und in der Ecke an der Fensterfront eine Säule. Als unser Klassenleiter uns durch die Schule führte und die SMV-Koje zeigte, gab es diese noch, und die anderen Kojen waren grün und noch nicht weiß gestrichen, wie sie es jetzt sind. Ich erinnere mich auch nicht mehr, welche Schüler von der SMV wir damals getroffen haben, aber das war damals auch nicht so wichtig. Ich weiß aber noch genau, wie ich damals mit meinem älteren Bruder Schach gespielt habe, da die Figuren und Bretter damals noch nicht in der Physik-Material-Sammlung eingeschlossen wurden und noch in der Schachecke im ersten Stock waren.

Schülertext 2 beginnt – wie der Schlinktext – mit einer ähnlichen Erinnerungslücke an mögliche Begegnungen mit den Lehrern der Schule („*Ich erinnere mich nicht, welche Lehrer ich vor der Schule getroffen habe...*“ – vgl. hierzu im Schlinktext: „*Ich erinnere mich nicht, im Treppenhaus jemals einem anderen Bewohner begegnet zu sein*“). Die nächste Erinnerungslücke an den Klang des Schulgongs wird im Schülertext, von der Vorlage abweichend, als längerer Erinnerungsblock inhaltlich und sprachlich-stilistisch ausgestaltet. Die nicht mehr vorhandene Erinnerung an den Schulgong greift in Anlehnung an die Vorlage die Vermutung auf, wie das Klassenzimmer damals ausgesehen haben könnte; wobei die Erinnerung an das Klassenzimmer aber bei weitem nicht so detailliert beschrieben wird wie in der Textvorlage („*Vermutlich war es ein Zimmer mit Schiebewand...*“). Die Erinnerung an das Aussehen des Klassenzimmers wird schließlich analog zum Schlinktext auf das gesamte Schulgebäude ausgedehnt, aber inhaltlich nicht weiter ausgestaltet. Ein weiterer Erinnerungsblock am Ende des Schülertextes bezieht sich nicht wie in der Vorlage auf eine Erinnerungslücke, sondern ist eine Reminiszenz an ein Schachspiel zusammen mit dem älteren Bruder in der Schachecke der Schule („*Ich weiß aber noch genau, wie ich damals mit meinem älteren Bruder Schach gespielt habe...*“).

Schülertext 3

Ich erinnere mich nicht, wie die anderen Schüler waren, wer da war.
Ich erinnere mich auch nicht mehr, wie die Lehrer auf mich gewirkt haben, ich erinnere mich nur noch an unsere neue Klassenleiterin. Sie hatte einen roten Pulli und eine schwarze Hose an. Die Hose hatte weiße Streifen und sie hatte eine Brille auf, eine schwarze mit weißem Rand. Sie wohnte in Augsburg und hatte einen Ehering mit zwei Edelsteinen an. Vermutlich hatten wir das dritte Klassenzimmer von links. Es war rechteckig. Ich saß am Fenster. Wir haben erstmal zugehört, wie so ein Tag abläuft. Dann wurden Aufgaben wie das Absentenheft verteilt. Ein Freund und ich haben das gemacht. Wir mussten uns Namensschilder basteln. Dann haben wir unseren Stundenplan bekommen. Nach Schulschluss sind wir zum Chinesen neben der Hauptschule gegangen. Ich habe Schweinebällchen süß-sauer gegessen. Ich erinnere mich auch nicht mehr, was mir damals durch den Kopf ging. Ich weiß auch nicht

mehr, wer daheim war. Ich glaube, mein Vater war auf Geschäftsreise. Mein Bruder fuhr an diesem Tag seine Möbel nach Nürnberg, weil er dort studieren wollte.

Auch in Schülertext 3 lassen sich besonders am Anfang Gemeinsamkeiten mit dem Schlinktext erkennen. Der Text beginnt, wie Schülertext 2, mit der Erinnerungslücke an die damaligen Begegnungen („*Ich erinnere mich nicht, wie die anderen Schüler waren (...) ich erinnere mich auch nicht mehr, wie die Lehrer auf mich gewirkt haben...*“) und fährt dann mit einer neutralen Auflistung des Aussehens der Klassenleiterin fort, was sprachlich-stilistisch der Darstellung der Küche im Schlinktext entspricht („*Sie hatte einen roten Pulli und eine schwarze Hose an. Die Hose hatte weiße Streifen und sie hatte eine Brille auf...*“ – vgl. hierzu im Schlinktext: „*In ihr standen Herd und Spüle, Badewanne und Badeofen...*“). Es folgt die Beschreibung des Klassenzimmers, die, wie in Schülertext 2, inhaltlich nicht weiter ausgedehnt wird. Stattdessen wird der weitere Verlauf des Schultages geschildert („*Dann wurden Aufgaben verteilt (...) Wir mussten uns Namensschilder basteln (...) Nach Schulschluss gingen wir zum Chinesen...*“). Beim letzten Erinnerungsblock lässt sich wieder ein Bezug zur Textvorlage feststellen. Während sich dort der Protagonist an die Tätigkeit von Frau Schmitz erinnern kann, stellt der Schülertext eine Vermutung über die Beschäftigung des Vaters an („*Ich glaube, mein Vater war auf Geschäftsreise...*“) und endet, abweichend von der Vorlage, mit einer konkreten Erinnerung an den älteren Bruder, der an diesem Tag von zu Hause ausgezogen ist („*Mein Bruder fuhr an diesem Tag seine Möbel nach Nürnberg...*“).

Schülertext 4

Ich erinnere mich, dass mein erster Schultag am Gymnasium der 11. September war, weil an diesem Tag der Terroranschlag auf das World Trade Center stattfand. Ich war neugierig und aufgeregt. Unser Klassenzimmer befand sich im Erdgeschoss. Ich erinnere mich nicht mehr genau, was ich anhatte, ich glaube, einen weißen Adidas-Pullover und eine olivgrüne Hose. Ich weiß auch nicht mehr, wie das Klassenzimmer genau aussah, oder was für Gerüche oder Geräusche ich wahrgenommen habe, vermutlich war in dem Klassenzimmer, wie

in den meisten Klassenzimmern eine Steinwand und eine Kunststofftrennwand, eine Tafel und ein alter Teppichboden. Vermutlich habe ich an diesem Morgen ein Marmeladebrot gegessen, weil ich das meistens morgens esse. Ich erinnere mich nicht mehr, welchen Eindruck die neuen Schüler auf mich machten. Vermutlich empfand ich es als ungewohnt, auf einmal so viele neue Gesichter in meiner Klasse zu haben.

Schülertext 4 steht als Beispiel für einen freieren Umgang mit den in der Textvorlage markierten Strukturvorgaben. Bereits im ersten Satz weicht der Text von der strukturellen Vorgabe ab, da er, anders als im Original, mit einer konkreten Erinnerung beginnt („*Ich erinnere mich...*“). Es schließt sich, ebenfalls abweichend vom Schlinktext, ein kurzer Eindruck der Gefühle an, wie der erste Schultag im Gymnasium wahrgenommen wird („*Ich war neugierig und aufgeregt*“). Eine inhaltliche Verbindung zu den am Anfang erwähnten Anschlägen auf das World Trade Center wird dabei jedoch nicht hergestellt. Die Erinnerungen werden auch nicht, wie in der Textvorlage, knapp in einem Satz zusammengefasst, sondern inhaltlich und sprachlich-stilistisch weiter ausgedehnt. In der Folge wird die Formulierung „*Ich erinnere mich nicht ... vermutlich*“ aus dem Schlinktext aufgegriffen und sprachlich-stilistisch mehrfach variiert. Während Schlink nur einmal den Ausdruck „*vermutlich*“ verwendet, taucht dieser im Schülertext insgesamt drei Mal auf. („...vermutlich war in dem Klassenzimmer.../ Vermutlich habe ich an diesem Morgen ein Marmeladebrot gegessen./ Vermutlich empfand ich es als ungewohnt...“). Obwohl die Erinnerungen in Schülertext 4 eher assoziativ aneinandergereiht sind – sie reichen von der Kleidung über das Aussehen des Klassenzimmers, über Geräusche und Gerüche, über das Frühstück bis hin zu dem Eindruck, den die neuen Mitschüler hinterlassen – lässt sich bei der Beschreibung des Klassenzimmers durchaus ein inhaltlicher und sprachlich-stilistischer Bezug zu Schlinks Beschreibung der Küche feststellen („*vermutlich war in dem Klassenzimmer, wie in den meisten Klassenzimmern, eine Steinwand und eine Kunststofftrennwand, eine Tafel und ein alter Teppichboden.*“ – vgl. hierzu im Schlinktext: „*In ihr standen Herd und Spüle, Badewanne und Badeofen...*“). Am Ende des Schülertextes wird, wie bereits zu Beginn, wieder eine Bewertung der neuen Eindrücke vorgenommen („*Vermutlich empfand ich es als ungewohnt, auf einmal*

so viele neue Gesichter in meiner Klasse zu haben.“).

Schülertext 5

Ich erinnere mich nicht daran, was an meinem ersten Tag im Gymnasium passierte. Vermutlich war es ein Dienstag im September, der erste Schultag nach den Sommerferien eben, wie alle ersten Schultage nach den Sommerferien der folgenden Jahre immer Dienstage waren und wie auch die ersten Tage nach den Sommerferien der nächsten Jahre wahrscheinlich Dienstage sein werden. Dienstage waren also schon lange die Tage der ersten Schultage, mit Freude und Bedauern gleichermaßen behaftet. Ich erinnere mich auch nicht mehr, ob wir an diesem speziellen Dienstag von der Big Band in der Schule begrüßt worden waren, wie dies bei den Fünftklässlern immer der Fall war. Vermutlich bekamen wir auch kleine Kärtchen mit unseren Namen und unserer Klasse, so dass wir gleich wussten, wer unsere Klassenlehrerin war, die uns an demselben Tag wohl noch das Schulgebäude mit den wichtigsten Zimmern, dem Sekretariat oder der Bücherei zeigte. Ich kann mich nicht mehr an unseren Stundenplan erinnern, doch ich weiß noch, welche Lehrer wir hatten. Manche von ihnen kommen mir nur noch wie Namen vor, ohne eine weitere Erinnerung, doch an andere kann ich mich noch sehr gut erinnern und verbinde mit ihnen positive wie negative Erfahrungen. Ich erinnere mich auch nicht mehr, ob meine Eltern mich abholten, ob wir danach essen gegangen sind. Ich weiß auch nicht mehr, ob mir der Tag gefallen hat, aber ich frage mich, wie viel sich in den letzten Jahren verändert hat.

Schülertext 5 löst sich, im Vergleich zu Schülertext 4, noch weiter von dem Ausgangstext. Im ersten Satz klingen zwar noch die Worte der Textvorlage („*Ich erinnere mich nicht daran, was an meinem ersten Tag im Gymnasium passierte*“) an, doch dann entfernt sich der Schülertext mit seinen Mutmaßungen über den Wochentag des Schulanfangs von der Vorlage („*Ich erinnere mich nicht daran, was an meinem ersten Tag im Gymnasium passierte. Vermutlich war es ein Dienstag...*“). Nach der allgemeinen Feststellung, bei den ersten Schultagen habe es sich schon immer um Dienstage gehandelt und werde es sich auch in Zukunft immer um Dienstage han-

deln, wird in Schülertext 5 über den Ablauf des Schultages spekuliert. Dabei greift der Text auf die Formulierung der Textvorlage („*Ich erinnere mich auch nicht mehr*“) zurück und variiert diese auf unterschiedliche Art („*Ich erinnere mich auch nicht mehr, ob wir an diesem speziellen Dienstag.../ Ich kann mich auch nicht mehr an unseren Stundenplan erinnern.../ Ich erinnere mich auch nicht mehr, ob meine Eltern mich abholten.../ Ich weiß auch nicht mehr, ob mir der Tag gefallen hat...“). Inhaltlich von der Textvorlage abweichend, wird – wie bereits in Schülertext 4 – ebenfalls der Versuch gemacht, die Ereignisse des ersten Schultages zu beurteilen („...*ich weiß noch, welche Lehrer wir hatten. (...) an andere kann ich mich noch sehr gut erinnern und verbinde mit ihnen positive wie negative Erfahrungen. / Ich weiß auch nicht mehr, ob mir der Tag gefallen hat, aber ich frage mich, wie viel sich in den letzten Jahren verändert hat.*“).*

Schülertext 6

An meinem ersten Schultag im Gymnasium, wahrscheinlich einem Dienstag, betrat ich eine andere Welt, die mir nicht sonderlich gefiel. In der Aula war es voll und laut (was wohl daran liegt, dass ich mich zu erinnern glaube, dass die Schulband gespielt hat). Ich erinnere mich nicht mehr, wie wir damals in das Klassenzimmer kamen. An dieses jedoch erinnere ich mich jedoch noch ganz gut, was daran liegt, dass ich dort dann ein Jahr verbrachte. Es war im Erdgeschoss und man musste durch einen langen, dunklen Gang gehen, vorbei an den Garderoben. Das Klassenzimmer war kleiner als unser altes. Ich wunderte mich über den hässlichen Teppich. Ich erinnere mich auch nicht mehr, neben wem ich saß, wahrscheinlich neben Johannes, einem Freund aus der Grundschule. Unser neuer Klassenlehrer war nett. Andere Lehrer lernte ich an diesem ersten Schultag nicht kennen.

Bei Schülertext 6 handelt es sich um einen noch freieren Umgang mit den inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmitteln der Textvorlage. Die markierten Strukturvorgaben werden in dem Schülertext nur ungefähr eingehalten. Auch sprachlich-stilistisch weist der Text – im Vergleich zu den anderen hier aufgeführten Schü-

lertexten – weniger Parallelen zur Vorlage auf. Ein Urteil über den ersten Schultag am Gymnasium wird gleich zu Beginn des Textes gefällt, während die Schülertexte 4 und 5 damit enden (*„An meinem ersten Schultag am Gymnasium (...) betrat ich eine Welt, die mir nicht sonderlich gefiel“*). Erst im Anschluss daran werden die im Schlinktext vorgegebenen Strukturen aufgegriffen. Anstelle der in der Textvorlage folgenden Vermutung über das mögliche Verhalten des Protagonisten findet sich im Schülertext eine Begründung dafür, warum die Erinnerung an das Aussehen des Klassenzimmers immer noch präsent ist (*„An dieses erinnere ich mich jedoch noch ganz gut, was daran liegt, dass ich dort dann ein Jahr verbrachte“*). Dieser Feststellung folgt, abweichend von der Textvorlage, keine detaillierte Beschreibung des Klassenzimmers, stattdessen wird der Weg dorthin genau beschrieben (*„Es war im Erdgeschoß und man musste durch einen langen dunklen Gang gehen...“*). Inhaltlich stellt dies insofern einen logischen Bruch dar, als zuvor behauptet wurde, sich ausgerechnet an dieses Detail nicht mehr erinnern zu können (*„Ich erinnere mich nicht mehr, wie wir damals in das Klassenzimmer kamen...“*). Ohne den Zusammenhang zu beachten, greift der Text nach der Wegbeschreibung die Erinnerung an das damalige Klassenzimmer wieder auf, indem er Vermutungen über die Sitzordnung anstellt und den ersten Eindruck von den Lehrern wiedergibt, der aber nicht weiter vertieft wird (*„Ich erinnere mich auch nicht mehr, neben wem ich saß.../ Unsere neuen Lehrer waren nett...“*).

Auswertung des 2. Praxisbeispiels

Die Auswertung der abgedruckten Schülertexte zu dem Textausschnitt aus Bernhard Schlinks *„Der Vorleser“* zeigt, dass sich die Schülertexte 1-3 besonders am Anfang inhaltlich enger an der Textvorlage orientieren und sprachlich-stilistische Auffälligkeiten aufgreifen. Die Schülertexte 4, 5 und 6 entfernen sich inhaltlich insofern weiter von der Textvorlage, als in ihnen eine Bewertung des Schultages vorgenommen wird, wodurch die Texte eine andere inhaltliche Aussageabsicht aufweisen als der Ausgangstext.

Bei der Auswertung des gesamten Korpus lässt sich feststellen, dass 18/27 der Schüler/innen die markierten Strukturvorgaben in ihren Texten übernommen haben und

zunächst von ihren Erinnerungslücken berichten. 5/27 der Schülertexte beginnen, wie in Schülertext 4 demonstriert, nicht mit einer Erinnerungslücke, sondern mit einer konkreten Erinnerung. 12/27 der Schülertexte gehen auf Einzelheiten im Klassenzimmer ein, wie sie sie vergleichsweise bei der Küchenbeschreibung im Schlinktext vorgefunden haben, wobei die Texte selten dessen Detailgenauigkeit erreichen. Die zwei längeren Erinnerungsblöcke aus der Textvorlage, die sich thematisch in dem Schlinktext um Räume drehen (Küche, Wohnung), werden in 22/27 der Schülertexte zugunsten einer assoziativen Aneinanderreihung von Erinnerungen bzw. Erinnerungslücken aufgegeben. Nur 5/27 der Schülertexte weisen innerhalb eines „Erinnerungsblocks“ eine gewisse inhaltliche und sprachlich-stilistische Kohärenz auf, die der Textvorlage nahe kommt.³²⁵ Von der Textvorlage abweichend haben 16/27 der Schüler/innen den Schulalltag bewertet, indem sie ihre Eindrücke und Gefühle an diesem Tag schildern. Tendenziell weisen die Schülertexte einen typischen „Erlebniserzählton“ auf, der wohl durch die Aufgabenstellung bedingt war. Der lapidare Erzählduktus Bernhard Schlinks findet sich nur in wenigen Schülertexten ansatzweise verwirklicht.

³²⁵Ursache für die eher assoziativen Erinnerungstexte der Schüler/innen kann das Arbeitsblatt gewesen sein, das den Schülern/innen zu Beginn der Schreibaufgabe ausgehändigt wurde. Anstatt diesen offen verstandenen Fragenkatalog als Materialsammlung zu nutzen, um sich Erinnerungen bzw. Erinnerungslücken bewusst zu machen und aus literarästhetischen Gesichtspunkten eine Auswahl zu treffen, fühlten sich die Schüler/innen verpflichtet, ihn in ihren Texten „abzuarbeiten“.

3. Praxisbeispiel: Marie Luise Kaschnitz „*Beschreibung eines Dorfes*“

Beim 3. Praxisbeispiel – Marie Luise Kaschnitz „*Beschreibung eines Dorfes*“ – handelt es sich um einen Textauszug, der sich aufgrund seines klaren formalen Aufbaus ebenfalls kreativ-imitativ nachgestalten lässt. Die imitative Schreibaufgabe ist besonders für Schüler/innen der Unter- und Mittelstufe lohnend, da es sich bei Kaschnitz’ Beschreibung des Dorfes um eine Ortsbeschreibung handelt – eine Textsorte, die den Schülern/innen bereits aus dem Aufsatzunterricht bekannt ist. Dadurch, dass Kaschnitz das Dorf nicht beschreibt, sondern ihr Text vielmehr eine Art Absichtserklärung darstellt, dies irgendwann in der Zukunft zu tun, widerlegt dieser Text die Vorstellung der Schüler/innen von einer typischen Ortsbeschreibung. Mit Hilfe der imitativen Schreibaufgabe lässt sich an diesem Text demonstrieren, wie Literatur „funktioniert“: Diese erschöpft sich nämlich gerade nicht in der Erfüllung formaler Textsortenmuster, sondern lebt von ungewöhnlichen inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmitteln.

Methodisch wird bei dieser Schreibaufgabe ähnlich verfahren wie bei der vorangegangenen Textstelle von Bernhard Schlink. Die Schüler/innen einer 9. Klasse sollen sich zunächst einen Gegenstand ausdenken, den sie gerne schriftlich beschreiben möchten. Danach wird der Kaschnitztext gemeinsam gelesen. Wie im Schlinktext sind auch in dieser Textvorlage strukturelle Auffälligkeiten fett gedruckt, um der Klasse auf diese Weise ein formales Gerüst zu geben, das ihnen helfen soll, den inhaltlich nicht ganz einfachen Text nachzuahmen.

Textvorlage

Aus: Marie Luise Kaschnitz „*Beschreibung eines Dorfes*“

Eines Tages, vielleicht sehr bald schon, werde ich den Versuch machen,
das Dorf zu beschreiben.

Ich werde überlegen, womit anfangen, mit dem Oberdorf, mit dem Unter-
dorf, mit dem Friedhof, mit dem Wald. Oder mit den Höhlen, die hoch oben
am Ölberg liegen. Wasser, so geht die Sage, erfüllt die Talbucht, wie jetzt
zuweilen der Nebel, an den Felsen waren einmal Ringe, an den Ringen hin-

gen Boote befestigt, während in Wirklichkeit nur eines feststeht, nämlich, daß die Höhlen die Zuflucht nacheiszeitlicher Jägerhorden waren

schließlich werde ich mit der Vogelschau beginnen, mit dem, was ein Vogel sieht, oder ein Fluggast aus seinem Kabinenfenster, schwarzen Wald auf der einen Seite des Tales, mit Buchengrün an den Rändern, Buchenwald auch an der anderen Seite, von Ahornen und Lärchen durchsetzt

übergehend in den Rehberg, und auf dem Talgrund das Dorf zwischen den Wiesen und Obstbäumen, die mächtige Lindenkuppel des Hauses Nr. 84 und die vielen Glasfenster der Gärtnerei

ich werde alles beschreiben und besonders ausführlich über die Rebhänge sprechen, die viele Jahrzehnte lang vernachlässigt waren, Brachland und Kartoffeläckerchen hier und dort

die aber jetzt neu angepflanzt und von blauen Asphaltstraßen durchzogen sind. **Ich werde bei dieser Gelegenheit auch erwähnen**, daß noch vor vielen Jahren, aber schon zu meiner Lebenszeit, die Trauben mit den Füßen gestampft oder in der Eichentrotte gepresst wurden

daß aber jetzt der Wein gemeinschaftlich behandelt und in große Behälter gefüllt wird, die nicht mehr aus Holz, sondern aus Glas oder Beton bestehen.³²⁶

Marie Luise Kaschnitz' Text stellt eine Art „Meta-Beschreibung“ dar. Er beginnt mit der Ankündigung des geplanten Schreibvorhabens (*„Eines Tages, vielleicht sehr bald schon, werde ich den Versuch machen, das Dorf zu beschreiben“*) und fährt mit der Überlegung fort, mit welchem Aspekt die Beschreibung beginnen soll (*„mit dem Oberdorf, mit dem Unterdorf, mit dem Friedhof, mit dem Wald“*). Schließlich legt sich die Autorin fest, sie entschließt sich, das Dorf aus der Vogelperspektive zu beschreiben, wie es beim Anflug immer näher rückt (*„...mit dem, was ein Vogel sieht, oder ein Fluggast, aus einem Kabinenfenster...“*). Außerdem schließt die Autorin mit der Absicht, sich in ihrem Text besonders den für das Dorf charakteristischen

³²⁶Kaschnitz, Marie Luise: Beschreibung eines Dorfes. In: Die Sechziger Jahre – Ein Suhrkamp Lesebuch. Frankfurt am Main 1990, S. 224f. (Die Interpunktion entspricht der zitierten Ausgabe)

Rebhängen und der Historie des Dorfes zu widmen („*Ich werde alles beschreiben und besonders ausführlich über die Rebhänge sprechen...*“).

Schülertext 1

Eines Tages, vielleicht sehr bald schon, werde ich den Versuch machen, die Heimatstadt meiner Eltern, Shanghai, zu beschreiben. Ich werde überlegen, womit anfangen, mit den hektischen Straßen, mit den bunten Fußgängerzonen, mit den Läden, mit dem hohen Fernsehturm. Oder mit den Hochhäusern, die im starken Kontrast zu den traditionellen Häusern stehen. Davon gab es mal mehr, von den modernen Wolkenkratzern weniger. Schließlich werde ich mit dem Essen beginnen, mit dem, was ein Chinese isst, und der Koch zubereitet, scharfes Gemüse zum einen, süß-saures Fleisch zum anderen, mit Lauchverzierung an den Tellerrändern, einer Rettichblume geschickt in die Mitte gesetzt und Reis als Beilage, auf jeden Fall. Ich werde alles beschreiben und besonders ausführlich über die Leute sprechen, die seit langem vom Fahrrad auf Autos umgestiegen sind, vom Buch zum Farbfernseher, vom Gasherd zur Mikrowelle und dennoch vielen alten Traditionen und Gewohnheiten nachgehen. Ich werde bei dieser Gelegenheit auch erwähnen, dass noch vor vielen Jahren alles weniger elektronisch war, dass aber jetzt mehr und mehr mit Maschinen als mit Händen gearbeitet wird, die vielleicht irgendwann gar nicht mehr gebraucht werden.

Schülertext 1 ist inhaltlich und sprachlich-stilistisch die engste Nachahmung des Kaschnitztextes im Textkorpus. Dies zeigt sich schon in der Wahl des Gegenstandes, da analog zu der Beschreibung des Dorfes eine Stadt – Shanghai – beschrieben wird. Syntaktisch sind die ersten beiden Sätze des Schülertextes mit der Vorlage nahezu identisch („*Eines Tages, vielleicht sehr bald schon, werde ich den Versuch machen, die Heimatstadt meiner Eltern, Shanghai, zu beschreiben. Ich werde überlegen, womit anfangen, mit den hektischen Straßen, mit den bunten Fußgängerzonen, mit den Läden, mit dem hohen Fernsehturm.*“ – vgl. hierzu im Kaschnitztext: „*Eines Tages, vielleicht sehr bald schon, werde ich den Versuch machen, das Dorf zu beschreiben. Ich werde überlegen, womit anfangen, mit dem Oberdorf, mit dem Unterdorf, mit*

dem Friedhof, mit dem Wald.“). Auch der Hinweis auf die sagemumwobenen Höhlen wird in dem Schülertext nicht nur sprachlich-stilistisch, sondern auch inhaltlich aufgegriffen, indem die Hochhäuser eine Analogie zu den hohen Höhlen bilden („Oder mit den Hochhäusern, die im starken Kontrast zu den traditionellen Häusern stehen. Davon gab es mal mehr, von den modernen Wolkenkratzern weniger – vgl. hierzu im Kaschnitztext: „Oder mit den Höhlen, die hoch oben am Ölberg liegen“). Für die in der Textvorlage erwähnte Vogelperspektive findet der Schülertext ebenfalls eine inhaltliche Lösung, die sich sprachlich-stilistisch sehr eng an der Vorlage orientiert. („Schließlich werde ich mit dem Essen beginnen, mit dem, was ein Chinese isst, oder der Koch zubereitet... – vgl. hierzu im Kaschnitztext: „mit dem, was ein Vogel sieht, oder ein Fluggast aus seinem Kabinfenster“) Es folgen, im Sprachduktus der Schriftstellerin, die Zubereitungsarten der chinesischen Speisen („scharfes Gemüse zum einen, süß-saures Fleisch zum anderen, mit Lauchverzierung an den Tellerrändern, einer Rettichblume geschickt in die Mitte gesetzt und Reis als Beilage...“ vgl. hierzu im Kaschnitztext: „... schwarzen Wald auf der einen Seite des Tales, mit Buchengrün an den Rändern, Buchenwald auch an der anderen Seite, von Ahornen und Lärchen durchsetzt“). Während Kaschnitz in ihrem Text von den zeitbedingten Veränderungen der Landschaft berichtet, werden im Schülertext die technischen Veränderungen erwähnt, die den Alltag der Menschen in Shanghai prägen. („Ich werde besonders ausführlich über die Leute sprechen, die seit langem vom Fahrrad auf Autos umgestiegen sind, vom Buch zum Farbfernseher...“). Auch im letzten Satz spiegelt sich eindeutig die Textvorlage („Ich werde bei dieser Gelegenheit auch erwähnen, dass noch vor vielen Jahren (...), dass aber jetzt mehr und mehr mit Maschinen als mit den Händen gearbeitet wird, die vielleicht irgendwann gar nicht mehr gebraucht werden“ – vgl. hierzu im Kaschnitztext: „Ich werde bei dieser Gelegenheit auch erwähnen, daß noch vor vielen Jahren (...) daß aber jetzt der Wein gemeinschaftlich behandelt wird und in große Behälter gefüllt wird, die nicht mehr aus Holz sind...“).

Schülertext 2

Eines Tages, vielleicht sehr bald schon, werde ich den Versuch machen, mein Zimmer zu beschreiben. Ich werde überlegen, womit anfangen, mit dem Sessel, mit dem Schreibtisch, mit dem Schrank, mit dem Bett. Oder mit dem Regal, das bis zur Decke geht. Schließlich werde ich mit dem Hamsterkäfig beginnen, der Welt, die mein Hamster aus seinem Käfig sieht, wenn er durch die Gitterstäbe schaut. Links das gelb orange Laufrad, geradeaus der grüne Futternapf und daneben das Schlafhäuschen aus Holz, das schon etwas angenagt ist. Ich werde alles beschreiben und besonders ausführlich über die weiß gestrichene Wand sprechen, die voll von Postern ist. Poster von Musikern, Bands und Fußballern hier und dort. Ich werde bei dieser Gelegenheit auch erwähnen, dass an dieser Stelle, wo sich jetzt mein Zimmer befindet, vor hundert Jahren noch Moos war und wahrscheinlich keiner damit gerechnet hat, dass hier einmal eine Wohnsiedlung stehen würde.

Schülertext 2 orientiert sich vor allem an inhaltlichen Aspekten der Textvorlage. Der erste Abschnitt enthält, wie der Kaschnitztext, eine Auflistung der zu beschreibenden Gegenstände, wobei auch hier die Syntax aus der Vorlage übernommen wird („...mit dem Schrank, mit dem Bett. Oder mit dem Regal, das bis zur Decke reicht“ – vgl. hierzu im Kaschnitztext: „mit dem Unterdorf, mit dem Friedhof, mit dem Wald. Oder mit den Höhlen, die hoch oben am Ölberg liegen“). Die Erwähnung der hohen Höhlen in der Textvorlage haben im Schülertext wahrscheinlich dazu geführt, die Höhe des Regals bis zur Decke ausdrücklich hervorzuheben. Auch die Vogelperspektive aus dem Kaschnitztext findet in Schülertext 2 ihre inhaltliche Entsprechung in der Perspektive, aus der der Hamster seinen Käfig wahrnimmt („Schließlich werde ich mit dem Hamsterkäfig beginnen, die Welt, die mein Hamster sieht...“). Der Rückblick auf Vergangenes am Ende des Schülertextes lässt wieder auf eine enge Orientierung am Inhalt der Textvorlage schließen („Ich werde bei dieser Gelegenheit auch erwähnen, dass an dieser Stelle, wo sich jetzt mein Zimmer befindet, noch Moos war...“).

Schülertext 3

Eines Tages, vielleicht sehr bald schon, werde ich den Versuch machen, ein Buch über den Schulalltag zu schreiben. Ich werde überlegen, womit anfangen, mit den Lehrern, den Klassenkameraden, dem Schulweg oder dem Schulhaus. Schließlich werde ich mich entschließen, mit dem Aufstehen anzufangen, mit den Gedanken, die mich jeden Morgen begleiten, mit der Angst, nicht alle Hausaufgaben gemacht zu haben, mit dem Packen des Schulranzens und dem Aufbruch von zu Hause. Ich werde auch über den Schulweg, das Schulgebäude und den Unterricht schreiben. Ich werde alles beschreiben und besonders ausführlich den Sportunterricht. Das Umziehen, die Spannung, was man wohl dieses Mal machen wird, die Freude oder die Enttäuschung und das Aufbauen der Geräte. Ich werde bei dieser Gelegenheit auch erwähnen, dass ich am liebsten Handball spiele, weil ich einer der wenigen bin, der die Regeln wirklich beherrscht, so dass meine Mannschaft auch mal ein Spiel gewinnt.

Schülertext 3 ist repräsentativ für eine inhaltliche Variante von Kaschnitz' Idee, ihre Gedanken über das Vorhaben einer Beschreibung festzuhalten. Abweichend von der Aussage der Schriftstellerin, eines Tages zu versuchen, das Dorf zu beschreiben, wird im Schülertext der Versuch unternommen, ein Buch über den Schultag zu verfassen. Entsprechend der Textvorlage finden sich im Schülertext Gedanken darüber, wie das Buch beginnen soll. Was die Imitation sprachlich-stilistischer Gestaltungsmittel angeht, wechseln sich in Schülertext 3 eine engere Anlehnung an die Syntax der Textvorlage und eigenständige Formulierungen ab. Nach der Übernahme des ersten Satzes aus der Textvorlage wird der zweite und dritte Satz des Kaschnitztextes in Schülertext 3 zu einem zusammengefasst. Dabei wird weder die Aufzählung („mit dem...“), die Kaschnitz in ihrem Text verwendet, noch der neue Satzanfang mit „Oder“ aufgegriffen („Ich werde überlegen, womit anfangen, mit den Lehrern, den Klassenkameraden, dem Schulweg oder dem Schulhaus“ vgl. hierzu im Kaschnitztext: „Ich werde überlegen, womit anfangen, mit dem Oberdorf, mit dem Unterdorf, mit dem Friedhof, mit dem Wald. Oder mit den Höhlen, die hoch oben am

Ölberg liegen.“). In dem sich anschließenden Satz, der Möglichkeiten aufzählt, wie das Buch beginnen könnte, greift der Schülertext wieder unmittelbar auf die Syntax der Textvorlage zurück („Schließlich werde ich mich entschließen, mit dem Aufstehen anzufangen, mit den Gedanken, die mich jeden Morgen begleiten, mit der Angst, nicht alle Hausaufgaben gemacht zu haben, mit dem Packen des Schulranzens und dem Aufbruch von zu Hause“). Einen freieren Umgang mit der Textvorlage zeigt der folgende Abschnitt, der nicht mehr die Relativsätze aus der Textvorlage übernimmt, sondern die Gedanken und Gefühle im Verlauf des Sportunterrichts aneinanderreicht – eine Reihung, wie sie sich am Anfang des Kaschnitztextes findet („Ich werde alles beschreiben und besonders ausführlich den Sportunterricht. Das Umziehen, die Spannung, was man wohl dieses Mal machen wird, die Freude oder die Enttäuschung und das Aufbauen der Geräte.“). Anders als in den beiden vorangegangenen Schülertexten fehlt am Ende der zeitliche Rückblick. Stattdessen wird eine inhaltliche Option gewählt, die sich auf die angekündigte Absicht bezieht, den Sportunterricht zu beschreiben („Ich werde bei dieser Gelegenheit auch erwähnen, dass ich Handball am liebsten mag...“).

Schülertext 4

Eines Tages, vielleicht sehr bald schon, werde ich den Versuch machen, meine Zahnbürste zu beschreiben. Ich werde überlegen, womit anfangen, mit den Borsten, dem Griff oder den vielen verschiedenen Farben der Marke. Schließlich werde ich mit dem Gelenkkopf beginnen, den Dr. Best erfunden hat oder mit den Noppen auf dem Griff, damit dieser nicht so leicht aus der Hand rutschen kann. Ich werde alles beschreiben und besonders ausführlich über die Borsten sprechen, die verschieden lang sind, um besser an die Zahnzwischenräume zu gelangen. Ich werde bei dieser Gelegenheit auch erwähnen, dass Dr. Best, der Erfinder dieser Zahnbürste, auch Werbung für diese macht und sehr alt ist.

In Schülertext 4 ist schon in der Wahl des Gegenstandes – einer Zahnbürste – eine inhaltliche Verfremdung der Textvorlage angedeutet. Trotz dieser inhaltlichen Ver-

änderung werden jedoch in diesem Schülertext bei der Nachgestaltung die inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Vorgaben der Textvorlage recht genau beachtet. Der erste Satz ist mit der Textvorlage identisch, der zweite und der dritte Satz werden in Schülertext 4 – wie in Schülertext 3 – zu einem zusammengefasst; wobei ebenfalls auf das satzeinleitende „Oder“ verzichtet wird (*„Ich werde überlegen womit anfangen, mit den Borsten, dem Griff oder den vielen verschiedenen Farben der Marke...“* – vgl. hierzu im Kaschnitztext: *„Ich werde überlegen, womit anfangen, mit dem Oberdorf, mit dem Unterdorf, mit dem Friedhof, mit dem Wald. Oder mit den Höhlen, die hoch oben am Ölberg liegen.“*). Auch im nächsten Abschnitt findet eine enge Orientierung an der sprachlich-stilistischen Gestaltung der Textvorlage statt, indem neben der gleichen Konjunktion auch der Relativsatz aus dem Kaschnitztext verwendet wird (*Schließlich werde ich mit dem Gelenkkopf beginnen, den Dr. Best erfunden hat oder mit den Noppen auf dem Griff...“* – vgl. hierzu im Kaschnitztext: *„schließlich werde ich mit der Vogelschau beginnen, mit dem, was ein Vogel sieht, oder ein Fluggast aus seinem Kabinfenster...“*) / (*„Ich werde alles beschreiben und besonders ausführlich über die Borsten sprechen, die verschieden lang sind...“* – vgl. hierzu im Kaschnitztext: *„Ich werde alles beschreiben und besonders ausführlich über die Rebhänge sprechen, die viele Jahrzehnte lang vernachlässigt waren...“*). Am Ende wird in Schülertext 4 – wie in den Schülertexten 1 und 2 – inhaltlich auf die Vergangenheit zurückgegriffen und auf das Alter des Erfinders der Zahnbürste Bezug genommen (*„Ich werde bei dieser Gelegenheit auch erwähnen, dass Dr. Best, der Erfinder dieser Zahnbrüste, auch Werbung für diese macht und sehr alt ist.“*).

Schülertext 5

Eines Tages, vielleicht sehr bald schon, werde ich den Versuch machen, meinen grünen Buntstift zu beschreiben, den ich nicht selbst gekauft habe, sondern der irgendwann unabsichtlich zu meinen anderen geklauten Stiften gewandert ist. Ich werde überlegen, womit anfangen, vielleicht mit dem braunen, zerkratzten Holz, das die mehrfach gebrochene Mine umhüllt, beschrieben von einem Kugelschreiber, mit dem ich lustlos auf der Oberfläche herumgekritzelt habe. Ich werde alles beschreiben und besonders ausführlich, dass der Stift unangespitzt nur einen dichten Streifen hässliches Grün zeichnen kann. Ich

werde bei dieser Gelegenheit auch erwähnen, dass er von dicken Kerben übersät ist, die sofort ins Auge stechen, da sie das einzige sind, was die dicke Dreckschicht auf dem Stift bereinigt.

Bei Schülertext 5 handelt es sich um ein Textbeispiel, das sich inhaltlich und sprachlich-stilistisch weiter von der Vorlage entfernt. Der Schülertext sucht zunächst eine inhaltlich und sprachlich-stilistisch eigenständige Variante, indem er hervorhebt, wie der zu beschreibende Gegenstand – ein Buntstift – in den Besitz des Schreibers gelangt ist (*„...den ich nicht selbst gekauft habe, sondern der irgendwann unabsichtlich zu meinen anderen geklauten Stiften gewandert ist...“*). Erst danach schließt er seine Überlegungen an, mit welchem Aspekt der Beschreibung begonnen werden soll (*„Ich werde überlegen, womit anfangen, vielleicht mit dem braunen zerkratzten Holz...“*). Im Gegensatz zu Kaschnitz’ Aufzählung von Möglichkeiten bleibt es allerdings in dem Schülertext bei diesem einen Vorschlag. Der Textblock, in dem sich Marie Luise Kaschnitz für die Darstellung des Dorfes aus der Vogelperspektive entschließt, wird im Schülertext übersprungen. Stattdessen fährt der Schülertext mit der genauen Beschreibung des Stiftes fort, der sich in vielen Details von anderen Stiften unterscheidet (*„vielleicht mit dem braunen, zerkratzten Holz, das die mehrfach gebrochene Mine umhüllt, beschrieben von einem Kugelschreiber, mit dem ich lustlos auf der Oberfläche herumgekritzelt habe...“*). Damit endet Schülertext 5, ohne die in der Textvorlage erwähnten historischen Veränderungen der Landschaft inhaltlich aufzugreifen.

Schülertext 6

Fiktiv!

Eines Tages, vielleicht sehr bald schon, werde ich den Versuch machen, mein Leben zusammenzufassen. Die wilde Achterbahnfahrt der Emotionen, die ich innerhalb von 17 Jahren gefühlt und durchlebt habe.³²⁷ Ich werde überlegen, womit anfangen, vielleicht mit den Freunden und Feinden, die gekommen und

³²⁷Der Schüler hat bereits zweimal eine Jahrgangsstufe wiederholt.

gegangen sind. Frauen, mit denen ich Abschnitte meines Lebens geteilt habe oder einsame, manchmal depressive, manchmal glückliche Zeiten meines Lebens beschreiben. Oder wie ich in Beziehungen enttäuscht wurde, weil ich zu viel Vertrauen hatte. Schließlich wird die Einleitung so aussehen, dass ich erzählen werde, wie ich, im Vergleich zu anderen Jugendlichen, sehr viel mehr erlebt, durchlebt und gesehen habe. Ich werde alles beschreiben und besonders ausführlich über den Abschnitt meiner, wahrscheinlich noch nicht beendeten Pubertät erzählen. Die Zeit, in der ich erlebt habe, wie Menschen an ihren Problemen zugrunde gehen und sich in Selbstmitleid und Drogen verlieren, wie ich versucht habe, zu helfen und durch deren Arroganz und Egoismus scheiterte. Ich werde bei dieser Gelegenheit auch erwähnen, dass ich trotz der vielen Dinge glaube, nicht die Lust am Leben verloren zu haben oder unglücklich zu sein. Sondern glücklich und jede Stunde des Lebens auskosten und genießen, da ich weiß, was es wert ist.

Bei Schülertext 6 handelt es sich um den einzigen Text im Korpus, der nicht etwas Gegenständliches beschreibt, sondern sich einem abstrakten Begriff – dem Leben – widmet, um ein Resümee aus den vergangenen Jahren zu ziehen („*Die wilde Achterbahnfahrt der Emotionen, die ich innerhalb von 17 Jahren gefühlt und durchlebt habe*“). Schon die Überschrift „*Fiktiv!*“ signalisiert die Distanz, die hergestellt werden soll, um die aus der Vorlage übernommene Ich-Perspektive zu relativieren. Bei der Reihenfolge der zu beschreibenden Aspekte hält sich der Schülertext nur wenig an die sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel der Textvorlage und beschränkt sich auch nicht auf die Aufzählung einzelner Aspekte, sondern ergänzt diese inhaltlich durch Relativsätze („*mit den Freunden und Feinden, die gekommen und gegangen sind. Frauen, mit denen ich Abschnitte meine Lebens geteilt habe...*“). Wie die Schülertexte 1 und 2 übernimmt auch Schülertext 6 – jedoch an anderer Stelle – den Satz-anfang mit der Konjunktion „*Oder*“ („*Oder wie ich in Beziehungen enttäuscht wurde...*“). Kaschnitz’ Gedanke, ihren Schreibplan zunächst einmal schriftlich zu fixieren, findet im nächsten Abschnitt des Schülertextes seine Entsprechung in dem Ausblick auf die inhaltliche Gestaltung der Einleitung („*Schließlich wird die Einleitung so aussehen, dass ich erzählen werde, wie ich im Vergleich zu anderen Jugendlichen*

sehr viel mehr erlebt, durchlebt und gesehen habe...“). Analog zum Kaschnitztext endet der Schülertext mit dem Plan, Rückschau auf die Zeit der Pubertät zu halten, die vor Jahren begann und noch nicht abgeschlossen ist („Ich werde bei dieser Gelegenheit auch erwähnen, dass ich trotz der vielen Dinge glaube, nicht die Lust am Leben verloren zu haben oder unglücklich zu sein“).

Auswertung des 3. Praxisbeispiels

Die abgedruckten Schülertexte 1-6 geben erneut einen Eindruck von den unterschiedlichen Formen der Nachahmung. Schülertext 1 steht stellvertretend für eine Nachahmungsversion, die sich inhaltlich und sprachlich-stilistisch sehr eng an die Textvorlage anlehnt und diese gekonnt auf einen neuen Gegenstand überträgt. Schülertext 2 greift entscheidende inhaltliche Aspekte des Kaschnitztextes auf, Schülertext 3 stellt eine inhaltliche Variante von Kaschnitz Idee dar, ihre Gedanken über das Vorhaben einer Beschreibung festzuhalten, Schülertext 4 steht beispielhaft für die parodistische Verfremdung der Textvorlage, während sich die Schülertexte 5 und 6 – jeweils auf ihre Art – weiter von der Textvorlage entfernen.

Insgesamt lässt sich, bei der Betrachtung des gesamten Textkorpus feststellen, dass sich die Schüler/innen bei der Imitation des Kaschnitztextes insgesamt recht eng an dessen inhaltliche und sprachlich-stilistische Gestaltung gehalten haben, wobei sich viele Schüler/innen vor allem an der syntaktischen Struktur der Textvorlage orientieren. Was die Wahl des zu beschreibenden Gegenstandes angeht, haben sich 13/22 der Schüler/innen für einen eher konventionellen Gegenstand entschieden: für die Schule (5/22), das Haus, den Garten (3/22), das eigene Zimmer (5/22). 9/22 der Schüler/innen nehmen sich einen eher ungewöhnlichen Gegenstand vor, wie in den Schülertexten 4, 5 und 6 gezeigt wird. In 3/22 der Texte erkennt man die Absicht, die Gegenstandsbeschreibung zusätzlich inhaltlich zu verfremden, 2/22 der Schüler/innen verfolgen – analog zu Kaschnitz’ Text – die Absicht, einen Text zu schreiben, und machen sich Gedanken darüber, wie sie ihn gestalten könnten. Bei diesen Texten handelt es sich um die in dieser Arbeit aufgeführten Schülertexte 3 und 6. Bei der Nachahmung der ersten Hälfte des Kaschnitztextes halten sich die meisten Schü-

lertexte sprachlich-stilistisch eng an die Vorlage. 13/22 der Schüler/innen orientieren sich im ersten Drittel an den sprachlich-stilistischen Gestaltungsmitteln, wie sich an der von Marie Luise Kaschnitz gewählten Reihung („*Ich werde überlegen, womit anfangen, mit dem Oberdorf, mit dem Unterdorf...*“) nachweisen lässt. 14/22 der Schüler/innen wiederholen mehrfach die Präposition „mit“, während 5/22 der Texte diese Präposition bei der Auflistung der zu beschreibenden Gegenstände weglassen (siehe Schülertext 3). 8/22 der Schülertexte übernehmen – wie in Schülertext 1 und 2 geschehen – bei der Aufzählung des letzten Aspekts „*Oder*“ als satzeinleitende Konjunktion. 9/22 der Schüler/innen finden, wie in Schülertext 3 und 4, eine sprachlich-stilistisch ähnliche Variante, indem sie die beiden Sätze zusammenfassen. 6/22 der Schüler/innen entscheiden sich, wie in Schülertext 6, für eine Satzstruktur, die weiter von der Vorlage abweicht. Nach der relativ engen inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Orientierung an der ersten Hälfte der Textvorlage werden im Folgenden die Unterschiede zum Originaltext größer, da die Schüler/innen offensichtlich Mühe haben, den Inhalt der 2. Hälfte der Vorlage auf ihre Gegenstandsbeschreibung zu übertragen, und andere Lösungen suchen. Allerdings greifen 8/22 der Texte am Schluss den inhaltlichen Faden wieder auf und werfen wie Marie Luise Kaschnitz einen Blick zurück in die Vergangenheit.

Zusammenfassung der Ergebnisse zum kreativ-imitativen Schreiben

Die Auswertung der Schülertexte zeigt, dass beim kreativ-imitativen Schreiben die Bandbreite der Schülerleistungen von einer recht engen inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Imitation der literarischen Gestaltungsmittel der Textvorlagen bis hin zu eigenständigen Textvarianten reichen kann, die nur noch wenig mit der Vorlage gemein haben. Wie die Schülertexte belegen, erweist sich der kreativ-imitative Ansatz methodisch als besonders geeignet, die Kreativität der Schüler/innen herauszufordern und sie zum Schreiben zu motivieren.

Damit leistet das kreativ-imitative Schreiben zu einer literarischen Textstelle einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zum literarischen Lernen, denn bei allen drei hier aufgeführten kreativ-imitativen Schreibaufgaben müssen sich die Schüler/innen in für sie ungewöhnliche Situationen und Schreibhaltungen hineindenken.³²⁸ Was die Beschreibung der intensiven Geschmackswahrnehmung zu Patrick Süskinds „*Das Parfum*“ angeht, dient die literarische Textvorlage der imaginären Vergegenwärtigung einer eigenen sinnlichen Wahrnehmung, die weit über die reine Alltagserfahrung hinausreicht.³²⁹ Die subjektive Involviertheit, eine wichtige Zielsetzung literarischen Lernens, steht bei dieser Schreibaufgabe im Vordergrund: Dadurch dass die Schüler/innen einen ihnen bekannten Geschmack beschreiben sollen, werden sie dazu angeregt, ihre Alltagserfahrung mit der eigenen Fantasie zu verbinden.

Unabhängig von der Altersstufe neigen Schüler/innen bei dieser Schreibform tendenziell dazu, von der Textvorlage abzuweichen und in ihren Texten verstärkt persönliche Erfahrungen einfließen zu lassen. Diese Beobachtung lässt den Schluss zu, dass kreativ-imitatives Schreiben den subjektiven Umgang mit der Literatur evoziert.³³⁰

³²⁸Vgl. hierzu auch Winter, Claudia: Traditioneller Aufsatzunterricht und kreatives Schreiben. Eine empirische Vergleichsstudie. Augsburg 1998. In ihrer Studie konnte Winter nachweisen, dass ein Unterricht, der den Schülern/innen kein Sprachangebot macht, auch nicht zu kreativen Schülertexten führt.

³²⁹Vgl. hierzu Spinner (2006), S. 8.

³³⁰Ebd., S. 8.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt literarischen Lernens ist das Verstehen der unterschiedlichen Wirkungsmöglichkeiten von Literatur. Dass Fiktion und Realitätsbezug eng miteinander verwoben sind, erfahren die Schüler/innen anhand der Textvorlage zu Bernhard Schlinks „*Der Vorleser*“, indem sie ihre eigenen Erinnerungen an den ersten Schultag verschriftlichen bzw. Erinnerungslücken fiktiv füllen.³³¹

Marie Luise Kaschnitz „*Beschreibung eines Dorfes*“ ist nicht nur ein Beispiel dafür, wie literarisches Lernen durch imitatives Schreiben im Sinne eines handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes gefördert werden kann, sondern auch dafür, wie Schüler/innen im Sinne des prozessorientierten Ansatzes mit literarischem Textmusterwissen vertraut werden. Häufig haben Schüler/innen gegenüber literarischen Texten eine bestimmte Erwartungshaltung, da sie vom traditionellen Literatur- und Aufsatzunterricht mit den typischen Textsortennormen vertraut sind. Viele dieser Texte weichen allerdings von diesen Mustern ab, indem sie eben nicht typische Textsortenmerkmale aufweisen, die den Schülern/innen vom Aufsatzunterricht bekannt sind. Wenn sich die Schüler/innen schreibend mit diesem Phänomen auseinandersetzen, werden sie stärker für die Variationsbreite literarischer Texte sensibilisiert und können durch den produktiv-imitativen Umgang ihren sprachlich-stilistischen Handlungsspielraum erweitern.

An der Vielzahl der inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel, die sich in den untersuchten Schülertexten zum kreativ-imitativen Schreiben nachweisen lassen, bestätigt sich einerseits Kaspar H. Spinners Beobachtung, dass die Schüler/innen „beim Schreiben intuitiv etwas realisiert haben, was ihnen nur teilweise bewusst ist“³³². Andererseits zeigt sich aber auch, dass die Schüler/innen, dank der Orientierung an der Textvorlage, anders geschrieben haben, als sie dies ohne entsprechende Anregung getan hätten, und sich durch kreativ-imitatives Schreiben Einfluss auf das Schreibverhalten der Schüler/innen nehmen lässt.

³³¹Ebd., S. 10f.

³³²Spinner (2005), S. 114.

4.2. Analytisch-imitatives Schreiben

Anders als das kreativ-imitative Schreiben hat das analytisch-imitative Schreiben weniger intuitive Prozesse im Blick, sondern macht sich die inhaltliche und sprachlich-stilistische Analyse der literarischen Gestaltungsmittel des Vorlagentextes zunutze. Dabei geht es aber weniger darum, eine Textanalyse im konventionellen Sinne durchzuführen, bei der inhaltliche und sprachlich-stilistische Gestaltungsmittel benannt und ihre Verwendung auf ihre Aussageabsicht hin interpretiert werden, sondern vielmehr darum, der handwerklichen „Gemachtheit“ eines literarischen Textes auf die Spur zu kommen. Hierzu bietet es sich an, die Schüler/innen zunächst mit einer Lesestrategie vertraut zu machen, die in der angloamerikanischen Schreibdidaktik unter dem Begriff *reading as a writer*³³³ zu finden ist und die trotz der anhaltenden Debatte um die Frage nach der Lesekompetenz im Zuge der PISA-Debatte in der deutschen Fachdiskussion keine Beachtung findet:

„There must be a particular method of reading which is taught. Students of Creative Writing are encouraged to read not merely for literary appreciation, but in order to aid their writing. This is what we understand by the term reading as a writer, reading with the aim of discovering ways to improve one's own writing.“³³⁴

Im schulischen Kontext kann die Ermittlung der inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel auf unterschiedlichste Art und Weise erfolgen. So können z.B. alternativ zu den im Unterricht üblichen Unterstreichungen im Text die inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel der Textvorlagen von den Schülern/innen mit Hilfe des Textverarbeitungsprogramms und des Internets am PC „visualisiert“ werden (vgl. hierzu Praxisbeispiel 1 und 2).

Was die Auswertung der Schülertexte angeht, lässt die verbindliche Vorgabe an die Schüler/innen, die inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel zu-

³³³Zur amerikanischen Geschichte von „Reading as a Writer“ vgl. Dawson, Paul: Creative Writing and the New Humanities. Abingdon 2005, S. 90-98. Vgl. hierzu auch Prose, Francine: Reading like a writer. A guide for people who love books and for those who want to write them. New York 2006. Zum Einsatz der *Reading as a Writer*-Technik in der Schule, insbesondere in der Grundschule, vgl. Ray, Katie Wood: Wondrous Words. Writers and Writing in the Elementary Classroom. Urbana 1999.

³³⁴Dawson (2005), S. 91.

nächst zu isolieren und sie in ihren Texten anzuwenden, für die Auswertung die gleichen Kriterien wie beim kreativ-imitativen Schreiben anzulegen, nicht zu. Da beim analytisch-imitativen Schreiben der Gestaltungsspielraum zugunsten der gezielten Anwendung der inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel eingeschränkt wird, ist eine anteilmäßige Auszählung der imitativen Schreibleistung, wie sie beim kreativ-imitativen Schreiben erfolgt ist, nicht aussagekräftig bzw. nicht möglich, da von allen Schüler/innen eine möglichst enge Übertragung der inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel eingefordert wird, so dass der eigene kreative Gestaltungsspielraum stark eingeschränkt wird. Stattdessen steht bei der Auswertung der analytisch-imitativen Schülertexte die Frage im Vordergrund: Gelingt es den Schülern/innen bei der imitativen Nachgestaltung, eine ähnliche Aussageabsicht wie im Vorlagentext zu erreichen bzw. gelingt es ihnen, die ermittelten inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel der Textvorlage so zu modifizieren und mit ihrer eigenen Erzählstimme zu verbinden, dass ein neuer, eigenständiger Text entsteht, in dem die inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Übernahmen nicht als „Fremdkörper“ wirken.

1. Praxisbeispiel: Bernhard Schlink „Die Heimkehr“

Anhand des nachfolgenden Praxisbeispiels zu Bernhard Schlinks „Die Heimkehr“, bei dem die Schüler/innen zunächst kreativ-imitativ und dann analytisch-imitativ eigene Texte verfassen sollen, zeigt sich besonders deutlich, dass sich, abhängig vom jeweiligen methodischen Ansatz, Schülertexte mit jeweils unterschiedlicher Intention erreichen lassen. Im Gegensatz zu der Textstelle aus seinem Roman der „Vorleser“ stehen in Schlinks Roman „Die Heimkehr“ nicht persönliche Erinnerungen der Hauptperson im Vordergrund, sondern kollektive Erinnerungen an historische Ereignisse, die jeweils mit bekannten Nachrichtenbildern in Verbindung gebracht werden. Die inhaltliche und sprachlich-stilistische Auseinandersetzung mit den Gestaltungsmitteln der Textstelle bietet den Schülern/innen einen Impuls, sich ebenfalls mit wichtigen gesellschaftspolitischen Ereignissen zu befassen, die in Form von prägnanten Medienbildern einen kollektiven Rückblick ermöglichen. Neben diesem inhaltlichen Aspekt eignet sich die Textstelle vor allem auch wegen ihrer sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel und ihres planvollen strukturellen Aufbaus zur Nachahmung. Während der Protagonist zunächst eine ganze Reihe historischer Ereignisse chronologisch auflistet, an die er sich erinnern kann, folgt eine zweite Auflistung historisch bedeutsamer Nachrichtenbilder, die beim Leser sofort eine entsprechende Vorstellung evozieren. Einzige Ausnahme in Schlinks Text ist der Ungarn-Aufstand. Diese Erinnerung, die bewusst aus der chronologisch angeordneten Reihe herausgenommen wird, ist im Vergleich zu den anderen Erinnerungen insofern bedeutsam, als diese nicht mit einem Bild, sondern mit einer Radiomeldung verbunden wird, die der Protagonist zusammen mit seiner Mutter hört.

Textvorlage

Bernhard Schlink „Die Heimkehr“

Ich erinnere mich an den Aufstand am 17. Juni 1953, den Bau der Mauer am 13. August 1961, den Ungarn-Aufstand, die Kuba-Krise, Kennedys Ermordung, die Landung auf dem Mond, die Flucht der Amerikaner aus Saigon, Pinochets Putsch, Nixons Abschied aus dem Weißen Haus, den Reaktorunfall in Tschernobyl. Jede Erinnerung kam mit einem Bild: Arbeiter mit der

deutschen Fahne vor dem Brandenburger Tor, Maurer, die unter den Augen von Soldaten Betonblöcke aufeinanderschichten, die Luftaufnahme einer Raketenstellung, John und Jackie in einer offenen Limousine, ein eingemummter Mensch neben einer wunderschön flatternden amerikanischen Fahne inmitten einer Sand- und Steinödnis, ein Hubschrauber auf dem Dach der amerikanischen Botschaft, zu dem sich die Menschen hinaufdrängen, Allende, Helm auf dem Kopf und Maschinenpistole in der Hand, bereit, den Präsidentenpalast zu verteidigen, während der hängende Riemen des Helms schon die Niederlage anzeigt, Nixon auf dem Rasen vor dem Weißen Haus, der aus einem Hubschrauber aufgenommene Reaktor, der nicht sichtbar tödlich aussieht. Zum Ungarn-Aufstand gab es nicht ein Bild, sondern Ton: meine Mutter und ich hatten im Radio zufällig Budapest empfangen, das die Welt in den letzten Tagen des Aufstands verzweifelt auf englisch, französisch und deutsch um Hilfe bat.³³⁵

Auch wenn nicht alle von Schlink aufgelisteten historischen Ereignisse als bekannt vorausgesetzt werden können, kann man doch davon ausgehen, dass die Schüler/innen einer 10. Klasse in der Lage sind, die Textstelle inhaltlich und sprachlich-stilistisch zu erfassen. Der Klasse wurde die Textstelle zunächst ohne Analyse, im Sinne des kreativ-imitativen Ansatzes, zur Nachahmung vorgelegt.³³⁶ Bei der anschließenden Besprechung der Ergebnisse zeigte sich allerdings, dass die meisten Schüler/innen anstelle von kollektiven Nachrichtenbildern persönliche Erinnerungen festgehalten haben, die sie mit politischen Ereignissen in Verbindung brachten oder diese subjektiven Erinnerungen mit der Beschreibung von Medienbildern vermischten.

Der hier abgedruckte Schülertext zeigt exemplarisch eine typische Variante, wie sie beim kreativ-imitativen Schreiben entstanden ist:

³³⁵ Schlink, Bernhard: Die Heimkehr. Zürich 2006, S. 199.

³³⁶ Mit 15 Schülern/innen wurden die Texte im Sinne des analytisch-imitativen Schreibens überarbeitet, der Rest der Klasse befand sich zu diesem Zeitpunkt auf Klassenfahrt.

Schülertext (kreativ-imitatives Schreiben)

Ich erinnere mich dunkel an die Jahrtausendwende und die Sonnenfinsternis und die Papstwahl. Besser in Erinnerung habe ich den 11. September, den Tsunami, die Wahl der 1. Bundeskanzlerin und natürlich die Weltmeisterschaft 2006. Wenn ich zurückdenke, habe ich Folgendes vor Augen: Ein Fest bei meiner Patentante mit Feuerwerk, Bleigießen und massenhaft Popkorn, den Garten meiner Oma mit verschwindender Sonne über den Bäumen. Sitzen vor dem Fernseher, erschreckende Nachrichten auf dem Weg nach Hause, den Schreck bei der Feststellung, dass ein Bekannter in der Nähe des Tsunamis im Urlaub ist, Angela Merkels neue Frisur und Fahnen über Fahnen in ganz Deutschland.

Anders als in der Vorlage werden in diesem Schülerbeispiel die historischen Ereignisse nicht chronologisch, sondern nach dem Grad ihrer Intensität angeordnet. Die historischen Ereignisse wie die Jahrtausendwende, die Sonnenfinsternis und die Papstwahl werden dabei nicht durch entsprechende kollektive Nachrichtenbilder dargestellt, sondern werden mit persönlichen Erlebnissen wie dem Fest bei der Patentante und dem Garten der Oma verknüpft. Hinter der vagen Formulierung „*Sitzen vor dem Fernseher*“ lässt sich die Papstwahl vermuten. Die darauf folgenden Erinnerungen an den 11. September und die Tsunamikatastrophe werden ebenfalls nicht als kollektive Nachrichtenbilder beschrieben. Der 11. September wird im Zusammenhang mit einer erschreckenden Radionachricht auf dem Nachhauseweg von der Schule erwähnt, was dem Schlinktext insofern entspricht, als auch hier ein Ereignis mit einer Radiomeldung assoziiert wird. Die Nachricht von der Tsunamikatastrophe wird anschließend im Schülertext mit einem Gefühl der Bestürzung bei dem Gedanken an den Bekannten in Verbindung gebracht, der im Katastrophengebiet Urlaub macht. Erst bei den beiden letzten Erinnerungen – Angela Merkels Wahl zur ersten Bundeskanzlerin und der Fußballweltmeisterschaft – wird eine unmittelbare Beziehung zu Medienbildern hergestellt, wobei es sich bei „*Angela Merkels neuer Frisur*“ streng genommen auch nicht um ein Medienbild handelt, das ins kollektive Gedächtnis übergegangen ist. Das Bild von dem Fahnenmeer bei der Fußballweltmeis-

terschaft ruft zwar beim Leser eine gewisse Assoziation hervor, bleibt aber durch die Formulierung „in ganz Deutschland“ ebenfalls ungenau, da das Bild nicht mit einem konkreten Ort verbunden werden kann.

Im Sinne des kreativ-imitativen Ansatzes ist an einer Textproduktion, wie sie hier exemplarisch dargestellt wird, nichts auszusetzen, da es durchaus reizvoll sein kann, persönliche Bilder und subjektive Eindrücke, die mit gesellschaftspolitischen Ereignissen verbunden werden, schriftlich festzuhalten. Auf diesem Prinzip beruht bereits die imitative Schreibaufgabe zu Schlinks „*Der Vorleser*“, wobei es sich bei der Beschreibung der Erinnerung an den ersten Schultag im Gymnasium nicht um ein historisches Ereignis handelt, sondern um ein gemeinsames Erlebnis einer ganzen Schulklasse. Dennoch entsprach das Ergebnis, trotz vieler durchaus ansprechender Schülertexte, nicht dem geplanten Unterrichtsziel, der Klasse die von Schlink intendierte Rezipientenwirkung durch die Beschreibung entsprechender Medienbilder zu veranschaulichen; denn die meisten Schüler/innen haben nur ihre subjektiven Erinnerungen festgehalten.³³⁷

Um ein zufriedenstellenderes Ergebnis zu erreichen, wird die Schreibaufgabe noch einmal wiederholt. Damit alle Schüler/innen dieses Mal Schlinks Rezipientenwirkung verstehen und den planvollen inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Aufbau der Textstelle erkennen, lautet die Aufgabe, die Textstelle abzutippen und ihren spezifischen Bauplan mit Hilfe des Textverarbeitungsprogramms sichtbar zu machen. Bereits beim Abtippen wird den Schülern/innen bewusst, dass Schlink die Textstelle stringent aufgebaut hat und jedes von ihm aufgelistete historische Ereignis durch ein typisches Nachrichtenbild repräsentiert wird, das von den Schülern/innen mit leicht Hilfe des Internets recherchiert werden kann.

Nach eingehender Textanalyse und Recherchearbeit lautet die Hausaufgabe für die Schüler/innen, selbstständig Nachrichtenbilder im Internet zu recherchieren und ihre

³³⁷Kreativ-imitative Texte, die im Wintersemester 2007/08 an der Universität Augsburg im Rahmen des Seminars „Schreiben im Literaturunterricht“ zusammen mit Studenten verfasst wurden, bestätigen dieses Ergebnis. Auch hier schrieben die Studentinnen und Studenten zunächst persönliche Erfahrungen nieder.

bereits geschriebenen Texte noch einmal zu überarbeiten, um eine ähnliche Textwirkung wie in der Textvorlage von Bernhard Schlink zu erreichen. Die Tatsache, dass die Schüler/innen die bereits geschriebenen Texte als Grundlage für die Überarbeitung benutzt und nicht noch einmal neue Texte verfasst haben, hat dazu geführt, dass die Schülertexte insgesamt zwar immer noch persönlicher gehalten sind als die Textvorlage, dennoch ist es ihnen dieses Mal, gelungen, anstatt persönlicher Erinnerungen kollektive Nachrichtenbilder zu verwenden und entsprechend zu versprachlichen.

Schülertext 1

Ich erinnere mich an die letzte Sonnenfinsternis, den 11. September 2001 und die Tsunamikatastrophe, den leidvollen Tod von Johannes Paul II und die Wahl Josef Ratzingers zum neuen Papst, die Entscheidung, die WM 2006 in Deutschland auszutragen, an die WM selbst und schließlich an den Papstbesuch in München. Jede Erinnerung verbinde ich mit einem Bild: Menschen, die auf der Autobahn parken und gebannt in den Himmel schauen, die zwei Flugzeuge, die in das World Trade Center fliegen und die Trümmer, die in den Himmel ragen. Menschen, die von der riesigen Welle einfach weggeschwemmt werden. Das Bild von Papst Johannes Paul II, wie der kurz vor seinem Tod von seinem Fenster aus zu den Menschen sprechen will, es aber nicht mehr schafft. Dann Josef Ratzinger, wie er auf dem Balkon steht und die Hände hebt, als er zum Papst gewählt wurde. Die Euphorie der Menschen, die die deutsche Nationalmannschaft in Berlin feierten. Das Papamobil auf dem Marienplatz.

Zur Verkündung der WM gab es übrigens kein Bild, sondern nur den Spruch: „The winner is – Deutschland“.

In Schülertext 1 lässt sich eine besonders enge Anlehnung an den Inhalt und die Struktur des Schlinktextes nachweisen. Wie in der Vorlage werden die gesellschaftspolitischen Ereignisse zunächst chronologisch aufgelistet, wobei allerdings die Ankündigung, dass die WM in Deutschland stattfinden wird, aus der Reihe fällt, da die

se Entscheidung schon früher getroffen worden ist. Der Schlinksche Satz „*Jede Erinnerung kam mit einem Bild*“ wird nicht einfach übernommen, sondern abgewandelt in: „*Jede Erinnerung verbinde ich mit einem Bild*“, was dem Text einen persönlicheren Ton gibt, als es bei Schlinks sachlicher Aussage der Fall ist. Danach werden, ähnlich wie in der Textvorlage, die recherchierten Bilder mehr oder weniger ausführlich beschrieben, wobei der 11. September mit zwei Bildern vertreten ist („*...die zwei Flugzeuge, die in das World Trade Center fliegen und die Trümmer, die in den Himmel ragen*“), während im Schlinktext konsequent immer nur ein Bild pro Ereignis beschrieben wird. Insgesamt gelingt es dem Schülertext, die entsprechenden Nachrichtenbilder so zu beschreiben, dass sie beim Leser ebenfalls abgerufen werden können. Nur das letzte Bild von der Nationalmannschaft („*Die Euphorie der Menschen, die die deutsche Nationalmannschaft in Berlin feierten*“) ist weniger prägnant, da es hier nicht gelungen ist, das recherchierte Bild pointiert zu formulieren. Ähnlich wie in der Textvorlage wird schließlich am Ende des Textes eine Erinnerung herausgegriffen: die weit vor der WM liegende Entscheidung, die Fußballweltmeisterschaft in Deutschland auszutragen; diese wird analog zu der Textvorlage nicht mit einem Bild, sondern mit einer akustischen Wahrnehmung, dem Spruch: „*the winner is Deutschland*“, verbunden.

Schülertext 2

Ich kann mich noch gut an den 11. September, die Tsunamikatastrophe, an den Tod des Papstes Johannes Paul II und die Wahl seines Nachfolgers sowie an die Fußball WM 2006 erinnern. Für jede Erinnerung habe ich ein Bild im Kopf: Beim Terroranschlag sehe ich die zwei rauchenden Türme vor mir, die kurz darauf in sich zusammenstürzen. Den 26. Dezember verbinde ich mit der Amateuraufnahme von einer riesigen Welle, die auf Thailands Küste zurollt und die Leute, wie Staub einfach weggespült. Die Papstwahl und die Bilder mit den vielen Gläubigen auf dem Petersplatz in Rom sind an mir eher gleichgültig vorbeigegangen, während die WM mit ihren jubelnden Fans ein fröhliches Bild hinterlässt, besonders die jubelnde Bundeskanzlerin Angela Merkel, die sich über den Sieg der Deutschen Mannschaft freut.

Schülertext 2 ist ebenfalls persönlicher gestaltet als die Textvorlage, denn die Nachrichtenbilder werden nicht nur neutral beschrieben. Stattdessen wird jedes einzelne als persönliche Erinnerung ausgegeben („Für jede Erinnerung habe ich ein Bild im Kopf...“) und sprachlich-stilistisch durch einen Relativsatz ergänzt, der auf die Auswirkungen der jeweiligen Katastrophe eingeht („Beim Terroranschlag sehe ich die zwei rauchenden Türme vor mir, die kurz darauf in sich zusammenstürzen...“/ Den 26. Dezember verbinde ich mit der Amateuraufnahme von einer riesigen Welle, die auf Thailands Küste zurollt und die Leute wie Staub einfach wegspült“). Im Unterschied zu der Textvorlage wird die Nachricht von der Papstwahl nicht mit einem konkreten Medienbild in Verbindung gebracht. Der Schülertext spricht vage von Bildern, die im Zusammenhang mit diesem Ereignis übertragen wurden, und nimmt die Papstwahl nur beiläufig zur Kenntnis („Die Papstwahl und die Bilder mit den vielen Gläubigen auf dem Petersplatz in Rom sind an mir eher gleichgültig vorbeigegangen...“). Trotzdem rufen die Bilder von den Menschenmengen auf dem Petersplatz in Rom beim Rezipienten bestimmte Assoziationen hervor. Die Erinnerung an die WM, die der Schülertext zunächst in wenig aussagekräftige Worte fasst, wird mit einem einprägsamen Medienbild abgeschlossen („die jubelnde Bundeskanzlerin Angela Merkel, die sich über den Sieg der Deutschen Mannschaft freut“). Obwohl Schülertext 2 die Nachrichtenbilder mit subjektiven Assoziationen verknüpft, erreicht er eine ähnliche Textwirkung, wie sie Bernhard Schlink durch die Verwendung kollektiver Nachrichtenbilder intendiert.

Schülertext 3

Ich erinnere mich an die Sonnenfinsternis, wie sich der Mond langsam vor die Sonne schiebt, so dass die Sonne für kurze Zeit ganz verschwunden war. Ich sehe auch noch die Bilder des 11. September vor mir, die Menschen, die sich aus den brennenden Türmen stürzen, bevor diese in sich zusammenbrechen. Ich kann mich auch noch an die Tsunami-Katastrophe erinnern, an das Bild, wie die riesige Welle die Küste erreicht. Ich habe auch das Bild nicht vergessen, wie der Bayer Josef Ratzinger zu Papst Benedikt XVI wurde, wie der weiße Rauch aus dem Vatikan emporstieg und wie man überall in den Medien die Worte: „Habemus papam“ hören konnte. Doch am schönsten sind mir die

Bilder des Eröffnungsspiels der WM 2006 in Erinnerung geblieben, das ich zusammen mit meinem Vater live in der Allianz-Arena gesehen habe.

Schülertext 3 weicht ebenfalls von der sachlichen Diktion des Schlinktextes ab, indem er nicht nur den ersten Satz mit dem Personalpronomen „*Ich*“ beginnt, sondern diesen Satzanfang noch zweimal wiederholt („*Ich* erinnere mich an die Sonnenfinsternis.../ *Ich* kann mich auch noch an die Tsunamikatastrophe erinnern...“). Auch strukturelle Unterschiede fallen ins Auge: die historischen Ereignisse werden unmittelbar mit der Beschreibung des passenden Medienbildes in Zusammenhang gebracht und nicht erst chronologisch aufgelistet, wie es der Schlinktext vorgibt („*Ich* erinnere mich an die Sonnenfinsternis, wie sich der Mond langsam vor die Sonne schiebt, so dass die Sonne für kurze Zeit ganz verschwunden war...“). Während jede Erinnerung konsequent mit einem Bild verbunden ist, wird die Papstwahl nicht nur als visuelle, sondern auch als eine akustische Erinnerung wiedergegeben: das Bild des weißen Rauches aus dem Kamin der Sixtinischen Kapelle wird untermalt mit den von allen Medien ausgestrahlten Worten: „*Habemus papam*“. Der Rückblick auf das Eröffnungsspiel der Fußballweltmeisterschaft, bei dem der Schüler zusammen mit seinem Vater live dabei sein durfte, nimmt – wie das gemeinsame Radioerlebnis, das der Protagonist im Text von Bernhard Schlink zusammen mit seiner Mutter erlebt – eine Sonderstellung ein. Die persönliche Bedeutung wird im Schülertext nicht mit Hilfe eines kollektiven Bildes ausgedrückt, sondern manifestiert sich in vielen unterschiedlichen Eindrücken und Bildern dieses besonderen Abends.

Schülertext 4

Ich erinnere mich an die Sonnenfinsternis, an den 11. September, die Tsunamiwelle, den Tod von Johannes Paul II und die Wahl von Josef Ratzinger und an die Weltmeisterschaft 2006. Jedes Ereignis kam mit einem Bild: Menschen, die mit Papierbrillen in den Himmel schauen, Menschen, die Fotos von Familienangehörigen vor sich halten, in der Hoffnung dass diese den Terroranschlag auf das World Trade Center überlebt haben, Menschen, die vor den riesigen Wassermassen fliehen, Menschen, die betend vor dem

Fenster des kranken Papstes warten, Menschen, die sich über die Wahl eines deutschen Papstes freuen, Menschen denen die Tränen übers Gesicht laufen, als sie vom Ausscheiden der deutschen Nationalmannschaft erfahren.

Schülertext 4 zeigt – analog zu dem planvollen Aufbau der Textvorlage – wie versucht wird, den Text ähnlich stringent aufzubauen. Dabei findet er eine individuelle und durchaus originelle Lösung. Zunächst zählt er die herausragenden Ereignisse auf, um anschließend die Medienbilder auszuwählen, die besonders eindrucksvoll die Reaktionen der Menschen auf das Geschehen zeigen. Die beabsichtigte Textwirkung wird dadurch erreicht, dass kollektive Nachrichtenbilder ausgesucht wurden, die beim Leser gemeinsame Assoziationen hervorrufen („Menschen, die mit Papierbrillen in den Himmel schauen, Menschen, die die Fotos von Familienangehörigen vor sich halten (...), Menschen, die vor den riesigen Wassermassen fliehen...“).

Auswertung des 1. Praxisbeispiels

Die Schülertexte 1-4 sind, wie schon beim kreativ-imitativen Schreiben, repräsentativ für typische Nachahmungsvarianten im Korpus. Die Schülertexte weisen jedoch aufgrund der bewusst engeren Aufgabenstellung – bedingt durch den analytisch-imitativen Ansatz und der inhaltlichen Überschneidung der gesellschaftspolitischen Ereignisse – insgesamt eine geringere inhaltliche Vielfalt auf, als dies beim kreativ-imitativen Ansatz der Fall ist. Die Überarbeitung der Schülertexte zeigt jedoch, dass auch innerhalb dieser recht eng gesteckten Grenzen durchaus individuelle Schülertexte erwartet werden können.

Das methodische Vorgehen, den Schülern/innen zunächst den Bauplan eines Textes, verbunden mit dessen Wirkung auf den Rezipienten, vor Augen zu führen, hat sich in dem ersten Praxisbeispiel zum analytisch-imitativen Schreiben bewährt. Erst die eingehende Beschäftigung wie die „Visualisierung“ der Textstelle sowie die Recherche entsprechender Nachrichtenbilder liefert den Schülern/innen das Material, das sie benötigten, um einen Text mit ähnlicher Aussageintention zu verfassen, ohne die

beabsichtigte Rezipientenwirkung der literarischen Textvorlage wesentlich zu verändern. Dass sich analytisch-imitatives Schreiben nicht in einer mechanischen Übertragungsarbeit erschöpfen muss und durchaus individuelle Ergebnisse erzielt werden können, deren Textqualität sich in diesem Fall danach richtet, ob es den Schülern/innen gelungen ist, die recherchierten Nachrichtenbilder – ähnlich wie Bernhard Schlink – treffsicher zu formulieren und in der eigenen Textproduktion angemessen zu verwenden.

2. Praxisbeispiel: Thomas Mann „*Fiorenza*“

Die folgende imitative Schreibaufgabe basiert auf einem Textauszug, der der Regieanweisung aus Thomas Manns einzigem Drama „*Fiorenza*“ entnommen ist.³³⁸

Um den Schüler/innen zu verdeutlichen, mit welcher sprachlichen Differenziertheit Thomas Mann in der Lage ist, Gesichter wahrzunehmen und zu beschreiben, lohnt es sich, einen Blick in die literarische Werkstatt des Schriftstellers zu werfen. Thomas Manns Werke, von seinen Kritikern immer wieder als „Schreibtischprodukte“³³⁹ verspottet, eignen sich zum analytisch-imitativen Schreiben, da man versuchen kann, gemeinsam mit den Schülern/innen der spezifischen „Machart“ seiner Texte auf die Spur zu kommen. Bei dem hier abgedruckten Text handelt es sich um die Beschreibung der historischen Figur des Lorenzo de Medici, dessen äußere Hässlichkeit im Gegensatz zu seinem Wesen steht.

Thomas Manns Personenbeschreibung stellt, wie schon das Textbeispiel zu Marie Luise Kaschnitz’ „*Beschreibung eines Dorfes*“, ein Beispiel aus der Literatur dar, wie eine Personenbeschreibung – eine Textsorte, die den Schülern/innen aus dem Aufsatzunterricht bekannt ist – inhaltlich und sprachlich-stilistisch gestaltet werden kann.

Textvorlage

Aus: Thomas Mann „*Fiorenza*“ (Regieanweisung)

Er ist hässlich: von olivengelber Gesichtsfarbe und finsterem Ausdruck, der durch die Falte zwischen seinen Brauen hervorgerufen wird. Sein breites, flaches Antlitz zeigt eine eingedrückte Nase und einen vorspringenden Mund mit weichen Winkeln. Seine Wangen sind, von der Nase bis zum abgemagerten Kinn, von zwei tiefen und schlaffen Furchen durchzogen, die dadurch noch sichtbarer werden, dass er, unfähig durch die Nase zu atmen, die Lippen stets geöffnet hält. Aber seine Augen, als er erwacht, sind trotz seiner Schwäche

³³⁸Stemmer-Rathenberg, Anke: Personen beschreiben wie Thomas Mann. In: Deutschunterricht 4/ 2008, S. 42-44.

³³⁹Schneider, Wolfgang: Lebensfreundlichkeit und Pessimismus. Thomas Manns Figurendarstellung. Frankfurt am Main 1999, S. 11.

feurig und klar und scheinen mit ihrem Blick Menschen und Gegenstände fest und inbrünstig zu umfassen; seine hohe und ereignisvolle Stirn triumphiert über die Unschönheit seiner Züge; und seine Bewegungen sind auch im Affekt von vollendeter Vornehmheit. Zuweilen kann auf seinem verwüsteten Gesicht, von innen heraus, ein Ausdruck hinreißend harmloser Lustigkeit hervorbrechen, der es gänzlich zu entsündigen und kindlich zu verklären scheint. Er trägt ein faltiges und pelzverbräuntes, schlafrockartiges Gewand, das um seinen gedrungenen Hals hoch geschlossen ist. Sein braunes, von weißen Fäden durchzogenes, in der Mitte gescheiteltes Haar fällt ihm leicht gewellt in die Wangen und das Genick.³⁴⁰

Damit die Schüler/innen den Aufbau der Personenbeschreibung des Lorenzo de Medici leichter erkennen, bietet es sich an, ihn, wie schon bei der vorausgegangenen imitativen Schreibaufgabe zu Bernhard Schlinks „*Die Heimkehr*“ geschehen, mit Hilfe des Textverarbeitungsprogramms am Computer zu „visualisieren“. Anders als bei den im Unterricht üblicherweise durchgeführten Unterstreichungen stellt die Arbeit am PC eine motivierende Alternative dar, sich mit den inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmitteln der Textvorlage auseinanderzusetzen: z.B. mit der Reihenfolge, mit der Thomas Mann Teile des Gesichts anordnet, oder mit der Anzahl und Qualität der Adjektive, die die Hässlichkeit Lorenzo de Medicis zum Ausdruck bringen. Dadurch, dass die Schüler/innen am Computer die inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel nicht nur unterstreichen, sondern diese durch verschiedene Schriftenarten- oder Schriftgrößen, durch selbstständig eingefügte Absätze, Pfeile oder Klammern oder sogar durch kommentierende Anmerkungen sichtbar machen können, befassen sie sich nachhaltiger mit denselben, als sie es bei den herkömmlichen Unterstreichungen tun. Die erarbeiteten inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel können der Klasse im Anschluss auf Folie oder mit Hilfe des Beamers präsentiert werden. Somit lässt sich durch die „Visualisierung“ überprüfen, ob die Schüler/innen tatsächlich die „Machart“ der Textvorlage

³⁴⁰Thomas Mann: Fiorenza. In: Gesammelte Werke in 12 Bänden, Bd. VIII. Frankfurt am Main 1960, S. 1019.

durchschaut haben; gleichzeitig stellt sie eine wichtige Grundlage für die sich anschließende Textproduktion dar. Der folgende Text ist ein Beispiel dafür, Thomas Manns Art zu schreiben sichtbar zu machen.

Schülerbeispiel

Thomas Mann: „Lorenzo de Medici“ (Regieanweisung)

Er ist hässlich: von olivengelber **Gesichtsfarbe** und finsterem **Ausdruck**, der durch die Falte zwischen **SEINEN Brauen** hervorgerufen wird. **SEIN** breites, flaches **Antlitz** zeigt eine eingedrückte **Nase** und einen vor-springenden **Mund** mit weichen **Winkeln**. **SEINE Wangen** sind, von der Nase bis zum abgemagerten **Kinn**, von zwei tiefen und schlaffen **Fur-chen** durchzogen, die dadurch noch sichtbarer werden, dass er, unfähig durch die Nase zu atmen, die **Lippen** stets geöffnet hält. Aber **SEINE Augen**, als er erwacht, sind trotz seiner Schwäche feurig und klar und scheinen mit ihrem **Blick** Menschen und Gegenstände fest und inbrünstig zu umfassen; **SEINE** hohe und ereignisvolle **Stirn** triumphiert über die Unschönheit seiner Züge; und **SEINE Bewegungen** sind auch im Affekt von vollendeter Vor-nehmheit. Zuweilen kann auf **SEINEM** verwüsteten **Gesicht**, von innen heraus, ein Ausdruck hinreißend harmloser Lustigkeit hervorbrechen, der es gänzlich zu entschuldigen und kindlich zu verklären scheint. Er trägt ein faltiges und pelzverbrämtes, schlafrockartiges **Gewand**, das um **SEINEN** gedrunge-nen **Hals** hoch geschlossen ist, **SEIN** braunes, von weißen Fäden durchzoge-nes, in der Mitte gescheiteltes **Haar** fällt ihm leicht gewellt in die **Wangen** und das **Genick**.

■ hässliche Beschreibung ■ positive Beschreibung ■ neutrale Beschreibung

Unbekannte Begriffe:

Antlitz = ein anderes Wort für Gesicht

Affekt = Stimmung

entschuldigen = entschuldigen

pelzverprägt = mit Pelz besetzt

gedrungen = stark

Wie das Schülerbeispiel zeigt, lassen sich folgende inhaltliche und sprachlich-stilistische Gestaltungsmittel der Personenbeschreibung erkennen: Zunächst listet Thomas Mann die einzelnen Aspekte wie Gesichtsfarbe, Ausdruck, Brauen usw. auf, bevor er auf Lorenzo de Medicis Gesicht als Ganzes eingeht. Bei der Darstellung von Lorenzo de Medicis Hässlichkeit helfen die farbigen Markierungen im Schülertext, die unterschiedliche Aussagequalität der zahlreichen Adjektivattribute wahrzunehmen. Der Eindruck von Lorenzos Hässlichkeit wird durch die Beschreibung seiner Augen konterkariert. Dabei fällt die Abweichung von der bisherigen Wortstellung auf: Bei der Beschreibung der Augen sind die Adjektive unflektiert und beziehen sich auf das Verb (*„Aber seine Augen, als er erwacht, sind trotz seiner Schwäche feurig und klar und scheinen mit ihrem Blick Menschen und Gegenstände fest und inbrünstig zu umfassen...“*), wodurch Bewegung in die Miene Lorenzo de Medicis kommt und den *„leidenschaftlichen, hinreißend lustigen Charakter“* Lorenzos offenbaren. Bei der Beschreibung von Lorenzo de Medicis Gewand greift Thomas Mann wieder auf die bereits eingangs verwendete Wortstellung zurück, indem er erneut die Adjektive, die dieses Mal eine neutrale Aussagequalität haben, als vorangestellte Adjektivattribute nutzt.

Nach dieser intensiven Textarbeit lautete die Aufgabe für die Klasse, eine ähnliche Personenbeschreibung zu verfassen. Als Grundlage bietet sich das Gemälde der Mona Lisa an, da sich hier – im Gegensatz zur Textvorlage – nicht die Hässlichkeit, sondern die Schönheit der Mona Lisa beschreiben lässt.

Schülertext 1

Mona Lisa

Sie ist einzigartig schön, von leicht blässlicher Gesichtsfarbe und anmutigem Ausdruck, der besonders durch ihre ruhige, entspannte Mundhaltung zur Geltung kommt. Ihr rundes ebenmäßiges Gesicht wird dezent von schlichten, langen schwarzen Haaren umrahmt, die das Hauptaugenmerk des Betrachters auf das wunderschöne Antlitz lenken. Die wohlgeformte Nase sitzt über schmalen Lippen; ihre hohen Wangenknochen vollenden ihren makellosen Teint. Ihre Augen strahlen einen Hauch von Wehmut aus und ziehen die Menschen mit ihrem Blick magisch an. Ihre hohe makellose Stirn unterstreicht ihre Bewegungen, die edel aber nicht arrogant wirken. Sie trägt ein auffälliges, langes schwarzes Kleid, aus dessen Ärmel glatte, sanfte, weiße Hände hervorragen, die übereinander greifend auf ihrem Schoß liegen und ihre Bescheidenheit erahnen lassen. Ihr Gesichtsausdruck spiegelt eine innere Ruhe wider, voller Sehnsucht nach dem Schönen dieser Welt ...

Schülertext 1 ist eine gelungene Übertragungsleistung, bei der, trotz der engen Anlehnung an Thomas Manns Personenbeschreibung, ein inhaltlich und sprachlich-stilistisch eigenständiger Text entstanden ist, der die erarbeiteten Textmerkmale gekonnt aufgreift, auf die neue Schreibsituation überträgt und diese im Sinne des neuen Inhalts entsprechend modifiziert und ergänzt. Dabei wird die Schreibintention, die Schönheit der Mona Lisa mit Hilfe von treffenden Adjektiven darzustellen, in Anlehnung an das Original konsequent eingehalten; wobei der Text insofern eine inhaltliche Steigerung erfährt, als ihre Schönheit als „*einzigartig*“ hervorgehoben wird. Für den „*Ausdruck von Leidenschaft*“ in den Augen Lorenzos findet der Schülertext eine adäquate Lösung in dem Hinweis, neben dem besonderen Blick der Mona Lisa einen Hauch von Wehmut in ihren Augen erkennen zu können („*Ihre Augen strahlen einen Hauch von Wehmut aus und ziehen die Menschen mit ihrem Blick magisch an.*“). Auch was die Hände der Mona Lisa angeht, bleibt es im Schülertext nicht bei der bloßen Beschreibung, sondern es schließen sich Spekulationen über das Wesen der Mona Lisa an („*...weiße Hände, die übereinander greifend auf ihrem Schoß lie-*

gen und ihre Bescheidenheit erahnen lassen.“). Am Schluss fasst der Text, abweichend von der Textvorlage, den Gesamteindruck des Gesichts und dessen Wirkung auf den Betrachter noch einmal in dem nicht zu Ende geführten Satz zusammen: „*Ihr Gesichtsausdruck spiegelt eine innere Ruhe wider, voller Sehnsucht nach dem Schönen dieser Welt...*“ – eine gelungene Idee, den Leser dazu anzuregen, über die außerordentliche Wirkung des Gemäldes weiter nachzudenken.

Schülertext 2

Sie ist schön: Von gesunder, zart geröteter Gesichtsfarbe, mit einem wissenden Ausdruck, der durch ihren besonderen Blick hervorgerufen wird. Ihr schmales, leicht rundes Antlitz zeigt eine gerade, wohlgeformte Nase und einen schmalen vornehmen Mund mit weichen Mundwinkeln. Ihre Wangen sind ebenmäßig, von nicht einer Falte durchzogen. Ihre Lippen umspielt ein wissendes Lächeln. Ihre Augen scheinen mit ihrem Blick jedermann festzuhalten und gleichzeitig zu durchdringen. Die geschwollenen Lider und Tränensäcke deuten auf eine unruhige oder mit Tränen begleitete Nacht hin. Eine hohe Stirn dominiert ihr ganzes Gesicht und lenkt von ihrem kleinen, spitzen Kinn beinahe komplett ab. Sie trägt ein braun-güldenes, seidenes Kleid, dessen tiefes mit Spitzen besetztes Dekolleté den Blick auf eine schöne elfenbeinfarbige Brust fast völlig freigibt. Züchtig gefaltete Hände über einem scheinbar leicht gewölbten Bauch scheinen etwas Geheimnisvolles unter dem teuer aussehenden Gewand verbergen zu wollen. Ein zarter schwarzer Spitzenschleier umhüllt ihr in der Mitte gescheiteltes Haar anmutig.

Schülertext 2 greift – wie Schülertext 1 – die erarbeiteten inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel auf und überträgt diese sinnvoll auf den neuen Inhalt, so dass am Ende ein neues, eigenständiges „Stilstück“ entsteht. Dabei fällt auf, wie genau sich Schülertext 2 zunächst die Reihenfolge der Beschreibung von Lorenzos Gesicht zu eigen macht und die Schönheit der Mona Lisa durch passende Adjektive hervorhebt („*Ihr schmales, leicht rundes Antlitz zeigt eine gerade, wohlge-*

formte Nase und einen schmalen vornehmen Mund mit weichen Mundwinkeln. Ihre Wangen sind ebenmäßig, von nicht einer Falte durchzogen. Ihre Lippen umspielt ein wissendes Lächeln. Ihre Augen scheinen mit ihrem Blick jedermann festzuhalten und gleichzeitig zu durchdringen.“). Analog zur Textvorlage wendet sich der Schülertext den Augen der Mona Lisa zu und nimmt die auf dem Gemälde sichtbaren Schatten unter ihren Augen zum Anlass, über deren Ursache zu spekulieren (*„Die geschwollenen Lider und Tränensäcke deuten auf eine unruhige oder mit Tränen begleitete Nacht hin.“*). Der Blick des Betrachters wird als nächstes auf die hohe Stirn der Mona Lisa gelenkt, die das ganze Gesicht *„dominiert“* und von dem *„spitzen, kleinen Kinn“* ablenkt. Nach der Beschreibung des Kleides und der Wirkung des Dekolletés versucht der Text nicht – wie Schülertext 1 – das Wesen hinter der Gestalt zu begreifen, sondern macht sich Gedanken darüber, was die Mona Lisa unter ihrem Gewand verbergen könnte (*„Züchtig gefaltete Hände über einem scheinbar leicht gewölbten Bauch schienen etwas Geheimnisvolles unter dem teurer aussehenden Gewand zu verbergen zu wollen.“*). Der Gesamteindruck der Bildbeschreibung wird durch den letzten Satz beeinträchtigt, der den Blick unerwartet auf das Haupt der Mona Lisa richtet und keinen inhaltlichen Bezug zu der unmittelbar vorausgegangenen Beschreibung hat.

Schülertext 3

Sie ist schön: Von rosiger Gesichtsfarbe und sanftmütigem Ausdruck, der durch ihr zurückhaltendes Lächeln noch hervorgehoben wird. Ihr liebliches Antlitz zeigt eine klassische Nase mit einem geraden Rücken und einem Mund mit weichen Lippen: Ihre etwas vollen Backen geben dem Gesicht, das in ein ausgeprägtes, fast energische Kinn mündet, einen wohlgenährten, weichen Ausdruck. Egal aus welcher Richtung man sie anblickt, hat man den Eindruck, dass sie den Betrachter stets mit ihren Augen verfolgt. Darüber thront eine stolze, hohe wie breite Stirn. Aus ihrem Gesicht strahlt Gelassenheit, ja, man könnte sogar ein Schmunzeln darin vermuten. Ihr Ausschnitt wird von einem dunklen Kleid begrenzt, das am Ansatz der Brust mit einer Stickerei beginnt und dann in zahlreichen senkrechten Fältchen weich über den Busen hinunterfällt. Über die linke Schulter ist ein Umgang geworfen.

Aus dem schwer wirkenden faltenreichen und schimmernden Stoff kommt eine runde, fast fleischige Hand heraus, die in feingliedrigen Fingern endet, und die locker auf ihrer anderen Hand ruht. Anmutig und gelassen liegen beide Hände übereinander gefaltet auf einer Armlehne. Ein hauchdünner Schleier bedeckt das frei fallende Haar, das in der Mitte gescheitelt ist.

Schülertext 3 orientiert sich ebenfalls eng an den erarbeiteten inhaltlichen, sprachlich-stilistischen Gestaltungsmitteln und benutzt wie in der Textvorlage entsprechend aussagekräftige Adjektive („*Von rosiger Gesichtsfarbe und sanftmütigem Ausdruck, der durch ihr zurückhaltendes Lächeln noch hervorgehoben wird. Ihr liebliches Antlitz zeigt eine klassische Nase mit einem geraden Rücken und einem Mund mit weichen Lippen. Ihre etwas vollen Backen geben dem Gesicht, das in ein ausgeprägtes, fast energisches Kinn mündet, einen wohlgenährten, weichen Ausdruck.“). Während in den beiden ersten Schülertexten die Beschreibung der Augen der Mona Lisa mit einem Hinweis auf ihr Wesen verknüpft ist, findet sich dieser inhaltliche Aspekt in Schülertext 3 nicht. Erst beim Blick auf ihren Gesichtsausdruck schließt der Schülertext auf „Gelassenheit“ und auf „ein Schmunzeln“ in ihren Gesichtszügen. Wesentlich detaillierter fällt hingegen die Beschreibung ihres Gewandes aus, das mit der Beschreibung der Gesichtspartien korrespondiert („*Ihr Ausschnitt wird von einem dunklen Kleid begrenzt, das am Ansatz der Brust mit einer Stickerei beginnt und dann in zahlreichen senkrechten Fältchen weich über den Busen hinunterfällt. Über die linke Schulter ist ein Umgang geworfen.*“). Ähnlich ausführlich fällt auch die Beschreibung der Hände der Mona Lisa aus, die in der Textvorlage von Thomas Mann gar nicht erwähnt werden, was darauf schließen lässt, dass die erarbeiteten inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel erneut aufgegriffen und in einem anderen Kontext angewendet werden. („*Aus dem schwer wirkenden faltenreichen und schimmernden Stoff kommt eine runde, fast fleischige Hand heraus, die in feingliedrigen Fingern endet, und die locker auf ihrer anderen Hand ruht.*“).*

Schülertext 4

Sie ist wunderschön: Sie hat eine leicht blasse Gesichtsfarbe und einen sanften

Ausdruck, der durch ihr dezentes Lächeln hervorgehoben wird. Ihr wohlgeformtes Antlitz zeigt eine längliche Nase und einen Mund mit sinnlichen Lippen. Ihre leicht rundlichen Wangen laufen in einem energischen Kinn zusammen. Von ihren geheimnisvollen Augen fühlt sich der Betrachter, egal aus welcher Perspektive, stets beobachtet. Über ihren Augen triumphiert eine breite, hohe Stirn. Sie schmunzelt auf eine anziehende Art und Weise, die sie unverwechselbar macht. Sie trägt ein schwarzes Kleid über das ihr schwarzes lockiges Haar offen herunterfällt.

Schülertext 4 orientiert sich ebenfalls eng an der sprachlich-stilistischen Gestaltung der Personenbeschreibung von Thomas Mann, kommt aber – im Gegensatz zu den vorausgegangenen Schülertexten – zu keinem eigenständigen Ergebnis bei der Wiedergabe der Schönheit der Mona Lisa. Die Darstellung der Gesichtsform, der Augen und der Nase ist nur eine schablonenhafte Adaption des Thomas Mann-Textes, der gerade an dieser Stelle durch sprachliche Dichte besticht (*„Sie hat eine leicht blasse Gesichtsfarbe und einen sanften Ausdruck, der durch ihr dezentes Lächeln hervorgehoben wird. Ihr wohlgeformtes Antlitz zeigt eine längliche Nase und einen Mund mit sinnlichen Lippen. Ihre leicht rundlichen Wangen laufen in einem energischen Kinn zusammen...“* – vgl. im Thomas Mann-Text: *„Er ist hässlich: von olivengelber Gesichtsfarbe und finsterem Ausdruck, der durch die Falte zwischen seinen Brauen hervorgerufen wird. Sein breites, flaches Antlitz zeigt eine eingedrückte Nase und einen vorspringenden Mund mit weichen Winkeln. Seine Wangen sind, von der Nase bis zum abgemagerten Kinn, von zwei tiefen und schlaffen Furchen durchzogen, die dadurch noch sichtbarer werden, dass er, unfähig durch die Nase zu atmen, die Lippen stets geöffnet hält.“*). Der Eigentümlichkeit der Augen der Mona Lisa widmet der Schülertext nur einen Satz, der keinen weiteren Aufschluss über das Wesen der Mona Lisa zulässt (*„Von ihren geheimnisvollen Augen fühlt sich der Betrachter, egal aus welcher Perspektive, stets beobachtet.“*). Eine weitere Formulierung wird fast im Wortlaut aus der Textvorlage übernommen (*„Über ihren Augen triumphiert eine breite, hohe Stirn“* – vgl. hierzu im Thomas Mann-Text: *„...seine hohe, ereignisvolle Stirn triumphiert über die Unschönheit seiner Züge“*). Inhaltlich und sprachlich-stilistisch von der Textvorlage abweichend, schließt der Text mit dem Hinweis auf

das berühmte Lächeln der Mona Lisa (*„Sie schmunzelt auf eine anziehende Art und Weise, die sie unverwechselbar macht.“*).

Schülertext 5

Die Figur der Mona Lisa

Sie ist schön: von leicht gebräunter Gesichtsfarbe und fröhlichem Ausdruck, der durch ihr rundes Gesicht hervorgerufen wird. Ihr rundes Antlitz zeigt eine wohlgeformte Nase und einen geschlossenen Mund mit weichen Winkeln. Ihre Wangen sind von der Nase bis zu ihrem Kinn rund und pausbäckig. Ihre Augen scheinen mit ihrem Blick einen immer zu verfolgen; ihre runde Stirn triumphiert über die Schönheit ihrer Züge. Sie trägt ein faltiges Gewand, das einen weit geöffneten Ausschnitt hat, ihr braunes, in der Mitte gescheiteltes Haar fällt ihr ins Genick.

Schülertext 5 ist ein Beispiel dafür, dass es grundsätzlich möglich ist, Wendungen aus dem Originaltext zu übernehmen und ins Gegenteil zu verkehren, um die Schönheit der Mona Lisa darzustellen; dennoch erschöpft sich dieser Text in einer gedankenlosen Übertragung der erarbeiteten Gestaltungsmittel. So wird z.B. aus dem „*finsteren*“ Ausdruck im Schülertext ein „*fröhlicher*“ Ausdruck, aus dem „*flachen*“ Antlitz, ein „*rundes*“ Gesicht bzw. Antlitz, aus der „*eingedrückten*“ Nase eine „*wohlgeformte*“ Nase, aus dem „*vorstehenden*“ Mund mit „*weichen*“ Winkeln und „*leicht geöffneten*“ Lippen ein „*geschlossener*“ Mund mit „*weichen*“ Winkeln. Sprachlich-stilistisch wenig anspruchsvoll ist die mehrfache Wiederholung des Adjektivs „*rund*“ im Schülertext. Die in der Textvorlage folgende Wendung „*seine Wangen sind, von der Nase bis zum abgemagerten Kinn von zwei tiefen und schlaffen Furchen durchzogen...*“ wird umgewandelt in „*ihre Wangen sind, von der Nase bis zu ihrem Kinn rund und pausbäckig*“. Dieses Verfahren zieht sich durch den gesamten Schülertext, wie auch die Stirn der Mona Lisa beweist. Im Schülertext heißt es „*ihre runde Stirn triumphiert über die Schönheit ihrer Züge*“. Im Vergleich zu der Textvorlage Thomas Manns, in der es heißt „*seine hohe und ereignisvolle Stirn triumphiert über die Unschönheit seiner Züge*“, findet hier eine inhaltliche Verflachung statt, da im Schülertext die Spannung, die der Originaltext zwischen der triumphie-

renden Stirn und der Unschönheit der Züge herzustellen vermag, nicht adäquat umgesetzt wird. Der Schülertext bleibt bei der rein äußerlichen Beschreibung des Gesichtsausdrucks, während in der Textvorlage die äußere Beschreibung „*hohe*“ mit der Charakterdeutung „*ereignisvolle*“ verbunden wird. Für die abschließende Darstellung des Gewandes und der Haare findet sich ebenfalls keine eigenständige Textvariante, da der Schülertext dem Wortlaut der Vorlage verhaftet bleibt („*Sie trägt ein faltiges Gewand, das einen weit geöffneten Ausschnitt hat, ihr braunes, in der Mitte gescheiteltes Haar fällt ihr ins Genick*“ – vgl. im Thomas Mann Text: „*Er trägt ein faltiges und pelzverbrämtes, schlafrockartiges Gewand, das um seinen gedrunghenen Hals hoch geschlossen ist. Sein braunes, von weißen Fäden durchzogenes, in der Mitte gescheiteltes Haar fällt ihm leicht gewellt in die Wangen und das Genick.*“).

Auswertung des 2. Praxisbeispiels

Bei der imitativen Schreibaufgabe zu Thomas Manns Regieanweisung wurden die Schüler/innen schon im Vorfeld nicht nur mit den inhaltlichen, sondern auch mit den sprachlich-stilistischen Gestaltungsmitteln der Textvorlage vertraut gemacht – eine andere Vorgehensweise als im ersten Praxisbeispiel, in dem die Schüler/innen, analog zum Schlinktext, eine bestimmte Rezipientenwirkung erreichen sollten. War ihnen im Schlinktext die sprachlich-stilistische Gestaltung der Nachrichtenbilder noch weitgehend freigestellt, ist nun im 2. Praxisbeispiel die verbindliche Vorgabe, sich beim Schreiben so eng wie möglich an den inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmitteln zu orientieren, der „kreative“ Freiraum der Schüler/innen erheblich eingeschränkt. Dies führte, wie die nachstehenden Schülertexte zeigen, zu qualitativ unterschiedlichen Texten.

Bei Schülertext 1-3 handelt es sich um eine jeweils gelungene Nachahmungsleistung, bei der die Schüler/innen die erarbeiteten inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel konsequent auf den neuen Kontext übertragen bzw. diese so modifizieren, dass ein neuer, eigenständiger Text entsteht. Die Schüler/innen nutzen hier die erarbeiteten inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel und lassen sich zu „kreativen“ Abwandlungen derselben anregen, damit diese dem neuen Inhalt

gerecht werden. Die meisten der im Textkorpus befindlichen Texte übertragen jedoch die sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel schematisch auf ihre Texte. Die Schülertexte 4 und 5 sind typisch für eine falsch verstandene Imitation, da sie die ermittelten Gestaltungsmittel nur kopieren, ohne eine entsprechende gedankliche Eigenleistung zu erbringen, die gerade das analytisch-imitative Schreiben erfordert, da es anders als das kreativ-imitative Schreiben intuitive Prozesse nicht zulässt. Gerade Schülertext 5 zeigt beispielhaft, wie ideenlos die imitative Schreibaufgabe bearbeitet worden ist, indem die Adjektive des Originaltextes einfach in ihr Gegenteil verkehrt wurden. Diese Form der Imitation wird weder dem Thomas Mann-Text noch der Schönheit der Mona Lisa gerecht.

Anhand des 2. Praxisbeispiels zeigt sich besonders deutlich, dass gerade das analytisch-imitative Schreiben der Anleitung bedarf. Selbst wenn es möglich ist, die inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel direkt aus der Vorlage zu übernehmen und stringent im eigenen Text zu verarbeiten, müssen sich die Schüler/innen sowohl beim kreativ-imitativen Schreiben als auch beim analytisch-imitativen Schreiben gedanklich in den neuen Inhalt hineinversetzen und prüfen, ob die Übernahmen in ihren Texten inhaltlich angemessen sind bzw. ob diese, was die sprachlich-stilistische Gestaltung angeht, eine entsprechende Textwirkung evozieren. Nur wenn Schüler/innen in der Lage sind, sich ggf. auch wieder von den Vorgaben zu lösen und diese dem neuen Inhalt entsprechend zu modifizieren, können auch innerhalb dieser recht eng gesteckten Grenzen Texte entstehen, die sich als eigenständige „Stilstücke“ lesen. Dafür gilt es die Schüler/innen bei diesem methodischen Vorgehen zu sensibilisieren.

3. Praxisbeispiel: J.W. Goethe „*Dichtung und Wahrheit*“; Thomas Brussig „*Helden wie wir*“; Günter Grass „*Die Blechtrommel*“; Hans-Ulrich Treichel „*Die Hausgeburt*“

Das 3. Praxisbeispiel folgt ebenfalls dem analytisch-imitativen Ansatz. Dabei erfährt dieser Ansatz insofern eine Erweiterung, als die Schüler/innen ihre Texte nicht nur auf der Grundlage eines einzigen Vorlagentextes verfassen sollen, sondern ihnen dieses Mal mehrere themengleiche Textauszüge zur Nachahmung vorgelegt werden.³⁴¹ Dieselbe Klasse, die bereits imitative Texte auf der Grundlage von Bernhard Schlinks Roman „*Die Heimkehr*“ verfasst hat, soll erneut die Erfahrung machen, dass das Schreiben von Literatur durchaus ein planbarer Prozess ist. Das Beschreiben der eigenen Geburt, ein autobiographisches und vor allem ein subjektives Thema, ist besonders geeignet, den Schülern/innen zu zeigen, wie wichtig es für ihren eigenen Erzählton sein kann, inhaltliche und sprachlich-stilistische Gestaltungsmittel als solche zu erkennen und im eigenen Text produktiv einzusetzen. Die Textstellen aus J.W. Goethes „*Dichtung und Wahrheit*“, Thomas Brussigs „*Helden wie wir*“, Günter Grass' „*Die Blechtrommel*“ und Hans-Ulrich Treichels „*Die Hausgeburt*“ haben auf unterschiedliche Weise die eigene Geburt zum Thema: Die Schüler/innen erfahren, wie Schriftsteller entweder eigene autobiographische Leerstellen oder die eines Protagonisten inhaltlich und sprachlich-stilistisch gestalten und wie sie mit Wirklichkeit und Fiktion spielerisch umgehen.

Vor der gemeinsamen Lektüre sollen die Schüler/innen zunächst von Erinnerungen an ihre eigene Geburt berichten. Dabei wird schnell deutlich, dass sämtliche Erinnerungen auf Erzählungen und Berichten anderer beruhen, da die eigene Wahrnehmung zu diesem Zeitpunkt noch nicht ausgebildet ist. Beim gemeinsamen Lesen der vier Textstellen bekommen die Schüler/innen einen Eindruck davon, wie die Schriftsteller diese „Wahrnehmungslücke“ literarisch verarbeiten.

³⁴¹Vgl. hierzu Stemmer-Rathenberg, Anke: Ich erblickte das Licht dieser Welt in Gestalt zweier Sechzig-Watt-Glühbirnen. In: Praxis Deutsch 200/2006, S. 44-50. Abgedruckt auch in: Praxis Deutsch (Sonderheft): Lesen nach Pisa. Seelze 2007, S. 42-48. Vgl. auch: Stemmer-Rathenberg, Anke: Hans-Ulrich Treichel „Der Verlorene“. Aachen 2003, S. 18 (Deutsch betrifft uns 3/2003).

Im Anschluss an die Lektüre der einzelnen Textstellen wird die Klasse aufgefordert, in Gruppenarbeit einen Katalog von inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmitteln zusammenzustellen, die sie bei ihrer eigenen Textproduktion berücksichtigen sollen. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit finden sich jeweils im Anschluss an die Textstelle:

1. Textauszug

Johann Wolfgang von Goethe „*Dichtung und Wahrheit*“

ERSTES BUCH

Am 28. August 1749, mittags mit dem Glockenschlage zwölf, kam ich in Frankfurt am Main auf die Welt. Die Konstellation war glücklich; die Sonne stand im Zeichen der Jungfrau, und kulminierte für den Tag; Jupiter und Venus blickten sie freundlich an, Merkur nicht widerwärtig; Saturn und Mars verhielten sich gleichgültig: nur der Mond, der soeben voll ward, übte die Kraft seines Gegenscheins um so mehr, als zugleich seine Planetenstunde eingetreten war. Er widersetzte sich daher meiner Geburt, die nicht eher erfolgen konnte, als bis diese Stunde vorübergegangen. Diese guten Aspekten, welche mir die Astrologen in der Folgezeit sehr hoch anzurechnen wußten, mögen wohl Ursache an meiner Erhaltung gewesen sein: denn durch Ungeschicklichkeit der Hebamme kam ich für tot auf die Welt, und nur durch vielfache Bemühungen brachte man es dahin, daß ich das Licht erblickte. Dieser Umstand, welcher die Meinigen in große Not versetzt hatte, gereichte jedoch meinen Mitbürgern zum Vorteil, indem mein Großvater, der Schultheiß Johann Wolfgang Textor, daher Anlaß nahm, daß ein Geburtshelfer eingestellt, und der Hebammenunterricht eingeführt oder erneuert wurde; welches denn manchem der Nachgeborenen mag zugute gekommen sein.³⁴²

³⁴²Goethe, Johann Wolfgang: *Dichtung und Wahrheit*. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Hrsg. v. Erich Trunz. München ¹²1994. S. 10f.

Ergebnisse der Gruppenarbeit:

Inhaltliche Anregung:

1. Genaue Zeitangabe (Datum, Uhrzeit, Ort): „Am 28. August, 1749 mittags mit dem Glockenschlag zwölf, kam ich in Frankfurt am Main auf die Welt.“
2. Stand der Sterne bei der eigenen Geburt: „Die Konstellation war glücklich; die Sonne stand im Zeichen der Jungfrau (...).“
3. Distanzierte Perspektive – das Ereignis in der Rückschau bewertet und im Hinblick auf das eigene Leben interpretiert: „Diese guten Aspekten, welche mir die Astrologen in der Folgezeit sehr hoch anzurechnen wußten, mögen wohl Ursache an meiner Erhaltung gewesen sein (...).“
4. Ereignis, das die Geburt erschwert oder gestört hat: „(...) denn durch Ungeschicklichkeit der Hebamme kam ich für tot auf die Welt (...).“

2. Textauszug

Thomas Brussig „Helden wie wir“

Ich darf von mir behaupten, durch ein ganzes Panzerregiment Geburtshilfe genossen zu haben, ein Panzerregiment, das am Abend des 20. August 1968 in Richtung Tschechoslowakei rollte und auch an einem kleinen Hotel im Dörfchen Brunn vorbeikam, in dem meine Mutter, mit mir im neunten Monat schwanger, während ihres Urlaubs wohnte. Motoren dröhnten, und Panzerketten klirrten aufs Pflaster. In Panik durchstieß ich die Fruchtblase, trieb durch den Geburtskanal und landete auf einem Wohnzimmertisch. Es war Nacht, es war Hölle, Panzer rollten, und ich war da: Die Luft stank und zitterte böse, und die Welt, auf die ich kam, war eine politische Welt.³⁴³

³⁴³Brussig, Thomas: Helden wie wir. Berlin 1995, S. 5.

Ergebnisse der Gruppenarbeit:

Inhaltliche Anregung:

1. Die eigene Geburt mit den politischen Ereignissen in Verbindung bringen (hier: Prager Frühling) → vgl. Chronik aus dem eigenen Geburtsjahr.
2. Historisches Ereignis und Geburt „verknüpfen“, indem man abwechselnd einen Satz über das historische Ereignis und einen Satz über sich selbst schreibt. Vgl.: historisches Ereignis („*ein Panzerregiment, das am Abend des 20. August 1968 in Richtung Tschechoslowakei rollte...*“) – Schwangerschaft („*...meine Mutter mit mir im neunten Monat schwanger...*“) – historisches Ereignis („*...Motoren dröhnten...*“) – Geburt („*In Panik durchstieß ich die Fruchtblase...*“) – historisches Ereignis („*...Panzer rollten...*“) – erste Wahrnehmung („*...die Welt, auf die ich kam, war eine politische Welt*“).
3. Ablauf der Geburt im Körper der Mutter beschreiben: „*In Panik durchstieß ich die Fruchtblase, trieb durch den Geburtskanal und landete auf einem Wohnzimmer-tisch...*“
4. Persönliche Bewertung/ Urteil über die neue Umgebung geben, in die man hineingeboren wurde: „*Und die Welt, auf die ich kam, war eine politische Welt.*“

Sprachlich-stilistische Anregung:

1. Historisches Ereignis und die Geburt für den Leser lebendig schildern (treffende Adjektive, Adverbien, Verben) – Geräusche und Gerüche darstellen: „*Motoren dröhnten und Panzerketten klirrten/ die Luft stank (...).*“
2. Bildliche Sprache benutzen: „*Die Luft stank und zitterte böse*“ (Personifikation)
3. Kurze Hauptsätze aneinanderreihen: „*Es war Nacht, es war Hölle, Panzer rollten, ich war da.*“

3. Textauszug

Günther Grass „Die Blechtrommel“

Ich erblickte das Licht dieser Welt in Gestalt zweier Sechzig-Watt-Glühbirnen. Noch heute kommt mir deshalb der Bibeltext „Es werde Licht und es ward Licht“ wie der gelungenste Werbeslogan der Firma Osram vor. Bis auf den obligaten Dammriß verlief meine Geburt glatt. Mühelos befreite ich mich aus der von Müttern, Embryonen und Hebammen gleichviel geschätzten Kopflage.

Damit es sogleich gesagt sei: Ich gehörte zu den hellhörigen Säuglingen, deren geistige Entwicklung schon bei der Geburt abgeschlossen ist und sich fortan nur noch bestätigen muß. So unbeeinflußbar ich als Embryo nur auf mich gehört und mich im Fruchtwasser spiegelnd geachtet hatte, so kritisch lauschte ich den ersten spontanen Äußerungen der Eltern unter den Glühbirnen. Mein Ohr war hellwach. Wenn es auch klein, geknickt, verklebt und allenfalls niedlich zu benennen war, bewahrte es dennoch jede jener für mich fortan so wichtigen, weil als erste Eindrücke gebotenen Parolen. Noch mehr: Was ich mit dem Ohr einfing, bewertete ich sogleich mit winzigstem Hirn und beschloß, nachdem ich alles Gehörte genug bedacht hatte, dieses und jenes zu tun, anderes gewiß zu lassen.

»Ein Junge«, sagte jener Herr Matzerath, der in sich meinen Vater vermutete. »Er wird später einmal das Geschäft übernehmen. Jetzt wissen wir endlich, wofür wir uns so abarbeiten.«

Mama dachte weniger ans Geschäft, mehr an die Ausstattung ihres Sohnes: »Na, wußt` ich doch, daß es ein Jungchen ist, auch wenn ich manchmal gesagt hab`, es wird ne Marjell.«

So machte ich verfrühte Bekanntschaft mit weiblicher Logik und hörte mir hinterher an: »Wenn der kleine Oskar drei Jahre alt ist, soll er eine Blechtrommel bekommen.«

Längere Zeit mütterliches und väterliches Versprechen gegeneinander abwägend, beobachtete und belauschte ich, Oskar, einen Nachtfalter, der sich ins Zimmer verflogen hatte. Mittelgroß und haarig umwarb er die beiden Sechzig-Watt-Glühbirnen, warf Schatten, die in übertriebenem Verhältnis zur Spann-

weite seiner Flügel den Raum samt Inventar mit zuckender Bewegung deckten, füllten, erweiterten.³⁴⁴

Ergebnisse der Gruppenarbeit

Inhaltliche Anregung:

1. Die erste Wahrnehmung beschreiben: „*Ich erblickte das Licht dieser Welt in Gestalt zweier Sechzig-Watt-Glühbirnen/ (...) belauschte ich, Oskar, einen Nachtfalter, der sich ins Zimmer verfliegen hatte.*“
2. Beschreibung des Geburtsvorgangs: „*Mühelos befreite ich mich aus der von Müttern, Embryonen und Hebammen gleichviel geschätzten Kopflage.*“
3. Besondere „angeborene“ Fähigkeit, die man besitzt, nennen und deren Auswirkungen auf das spätere Leben darstellen: „*Ich gehörte zu den hellhörigen Säuglingen (...).*“
4. Die Eltern als fremde Personen darstellen: „*(...) Herr Matzerath, der in sich meinen Vater vermutete.*“
5. Pläne und Wünsche der Eltern für einen selbst angeben, z.B. Berufswunsch: „*Er wird später einmal das Geschäft übernehmen.*“
6. Sich selbst charakterisieren und in der neuen Umgebung positionieren: „*Damit es sogleich gesagt sei: Ich gehörte zu den hellhörigen Säuglingen, deren geistige Entwicklung schon bei der Geburt abgeschlossen ist und sich fortan nur noch bestätigen muß.*“

³⁴⁴ Grass, Günter: Die Blechtrommel. München ⁸1999, S. 52ff.

7. Die neue Umgebung und die Menschen bewerten, Gespräche der beteiligten Personen kommentieren: „*So machte ich verfrühte Bekanntschaft mit weiblicher Logik (...).*“

Sprachlich-stilistische Anregung:

1. Passende Zitate einfügen: „*Es werde Licht und es ward Licht.*“

Gespräche, die man wahrnimmt, in der direkten Rede wiedergeben: »*Ein Junge*«, *sagte Herr Matzerath.*

4. Textauszug

Hans-Ulrich Treichel „Die Hausgeburt“

Das Zentrum des Hauses war die Küche, in der ich im Beisein des Hundes, einer schwarzen Labradorhündin, und einer Tante in der Rolle der Geburtshelferin an einem Augustnachmittag geboren wurde. Der Vater hatte auf einer Hausgeburt bestanden, da er das Geschäft nicht schließen und auch keine umständlichen Krankenhausbesuche machen wollte. Den Berichten der Eltern und der Tante zufolge verlief die Geburt komplikationslos, wenn auch nicht ohne Störungen. An den Geburtsvorgang selbst kann ich mich nicht erinnern, wohl aber an beständig sich wiederholende Klingelgeräusche, an Tabakrauch und an zwei dunkle Hundeaugen. Letztere waren das erste, was ich von der Welt sah, so daß ich im Verlauf meiner Kindheit instinktiv dem Hund ein Zugehörigkeitsgefühl entgegenbrachte, während ich meiner Mutter gegenüber instinktiv mißtrauisch war. Dieses Mißtrauen wurde möglicherweise auch durch die Störungen verstärkt, die meine Geburt begleitet haben und die im wesentlichen von den Kunden ausgingen, die das Geschäft des Vaters aufsuchten. Das Geschäft war noch im Aufbau und wurde provisorisch geführt. Wohl war es dem Vater gelungen, sich trotz seiner Armprothese selbstständig zu machen und ein Haus in der Mitte des Ortes zu erwerben, doch war ihm dies nur unter der Bedingung möglich gewesen, daß er den Bewohnern des Hauses, zu denen auch die Hausbesitzerin gehörte, ein lebenslanges Wohn-

recht einräumte. Der Vater hatte das Haus vor allem aus zwei Gründen erworben: erstens befand sich im Erdgeschoß ein großer Ladenraum mit zwei Schaufenstern, in welchem er seinen eigenen Laden eröffnen konnte, und zweitens hatte das Haus nicht nur anliegende Stallungen, einen Taubenschlag und einen Gemüsegarten, was den Vater an sein bäuerliches Vorkriegsleben erinnerte, sondern auch ein geräumiges erstes Stockwerk, das Platz für die gesamte Familie bieten sollte. Allerdings war der erste Stock von der ehemaligen Hausbesitzerin belegt, und in dem Ladenraum führte ein altes Ehepaar ein Hut- und Schirmgeschäft; außerdem bewohnte das Ehepaar zwei weitere Räume im Erdgeschoß, die der Vater als Lager- und Büroraum nutzen wollte. Vorerst mußten sich die Eltern auf den Küchenraum und einen Schlafraum beschränken, in dem sowohl das Ehebett der Eltern als auch mein eigenes Bett standen. Der Küchenraum war zudem durch einen Vorhang geteilt und auf diese Weise um einen Ladenraum ergänzt worden. Die Kundschaft kam durch die mit einer Ladenklingel versehene Hoftür, so daß sich mir vom Tag meiner Geburt an die Namen von Tabak- und Schnapssorten, von Zeitungen und Zeitschriften einprägten. Zumal der Vater trotz seiner Geschäftstüchtigkeit weder in normalen Zeiten noch während meiner Geburtsstunden auf die Mutter verzichten konnte und diese auch dann noch mit geschäftlichen Dingen behelligte, als sie gerade dabei war, meinen Kopf aus dem Leib und in die Wohnküche zu pressen. Wußte der Vater das eine Mal nicht, wo eine bestimmte Zigarettenmarke zu finden war, so wußte er ein anderes Mal nicht, ob er eine gewisse Zeitschrift, nach der gerade verlangt worden war, überhaupt im Sortiment hatte. Und jedesmal, wenn ein Problem auftauchte, und in gewisser Weise tauchte mit jedem Kunden ein Problem auf, steckte der Vater den Kopf durch den Vorhang und behelligte die von Wehen und Geburtsschmerzen geplagte Mutter mit seinen Fragen. Irgendwann wurde es der Geburtshelferin zuviel, und sie forderte meinen Vater auf, nicht weiter zu stören, so daß dieser sich in den Ladenraum zurückzog und eine Zigarre ansteckte. Kurz darauf betrat ein besonders wichtiger Kunde den Ladenraum, der sich nach einer Kiste Brasilzigarren erkundigte, die der Vater allerdings nicht finden konnte, so daß er erneut den Kopf durch den Vorhang steckte. Dies ge-

schah in eben dem Moment, als ich schon vollständig den Körper meiner Mutter verlassen hatte und von der Geburtshelferin kopfunter und an den Füßen gehalten wurde, damit Schleim und Flüssigkeit aus Lungen und Atemwegen abfließen konnten. Die erneute Störung erregte die Geburtshelferin so sehr, daß sie einen Streit mit dem Vater begann und mich hierbei mit dem Kopf bis auf den Fußboden sinken ließ, wo ich zum erstenmal die Augen öffnete und den Hund erblickte, der unter der Küchenbank lag und mich mit großen Augen ansah. Und noch ehe sich die Geburtshelferin von meinem Vater wieder abwandte und mich in die Höhe zog, war ich schon auf den Hundeblick geprägt und fest davon überzeugt, daß ich meinem Ursprung in die Augen geblickt hatte.³⁴⁵

Ergebnisse der Gruppenarbeit

Inhaltliche Anregung:

1. Das Ereignis der eigenen Geburt dient nur als Anlass für die Beschreibung einer anderen Person, deren Beschreibung u.U. breiteren Raum einnimmt als die Beschreibung der eigenen Geburt (vgl. Vater).
2. Eine ungewöhnliche erste Wahrnehmung darstellen, die der Leser des Textes nicht erwartet – den Leser überraschen: „(...) *wo ich zum erstenmal die Augen öffnete und den Hund erblickte, der unter der Küchenbank lag und mich mit großen Augen ansah.*“
3. Spiel mit den Erinnerungslücken – beschreiben, an was man sich erinnern kann und an was nicht: „*An den Geburtsvorgang selbst kann ich mich nicht erinnern, wohl aber an beständig sich wiederholende Klingelgeräusche (...).*“

³⁴⁵Treichel, Hans-Ulrich: Heimatkunde oder Alles ist heiter und edel. Besichtigungen. Frankfurt am Main 1996, S. 7ff.

4. Bericht der anderen als mögliche Quelle angeben: *„Den Berichten der Eltern zufolge verlief die Geburt komplikationslos (...).“*
5. Sachliche Beschreibung des Raumes, in dem man geboren wurde, Angabe von vielen kleinen Details: *„Der Küchenraum war zudem durch einen Vorhang geteilt, und auf diese Weise um einen Ladenraum ergänzt worden. Die Kundschaft kam durch die mit einer Ladenklingel versehene Hoftür (...).“*

Sprachlich-stilistische Anregung:

1. Erklärende Sprache mit Hilfe von vielen Nebensätzen

Die nachfolgenden Schülertexte zeigen, wie die Schüler/innen die von ihnen erarbeiteten inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Anregungen bewusst übernommen und individuell unterschiedlich in ihren Texten verarbeitet haben.

Schülertext 1

Wie ich meine Geburt erlebte

Eigentlich fühlte ich mich ganz wohl in meinem Einzimmerappartement. Die Innentemperatur war mit 37,5 °C recht angenehm warm, es war dunkel und man hatte seine Ruhe. Die Verpflegung war inklusive und alles hätte so schön sein können, wenn ich nicht ständig gewachsen wäre und die ganze Sache im Laufe der Zeit recht eng geworden wäre, zudem lief nach neun Monaten mein Mietvertrag aus. Es half alles nichts. Ich musste raus. Ein wenig wollte ich es auch, da im Fernsehen ein interessantes Tennis- Match zu laufen schien und immer wieder einer in Überlautstärke schrie: „Come on, Boris!“ Wie sich herausstellen sollte, war der eine mein Vater. Das Match war beim Stand von 2:2 Muster gegen Becker im Davis-Cup und mein Vater hat mir nie so ganz verziehen, dass er das Match nicht zu Ende schauen konnte. Aber da kann ich wirklich nichts dafür – das sollte er mit meiner Mutter ausmachen. Die hat mir den Mietvertrag gekündigt und mich einfach rausgeschmissen – aber was heißt denn da rausgeschmissen? Wenn es nur so einfach gewesen wäre! Der ganze Auszug dauerte 16 Stunden. Es gab nicht mal ne richtige Tür und als ich endlich draußen war, war ich total verbeult und hatte Hunger wie ein Wolf.

Darüber hinaus war ich müde, mir war kalt, es war laut und das Tennis-Match war auch schon zu Ende.

Schülertext 1 ist ein Beispiel dafür, wie inhaltliche und sprachlich-stilistische Gestaltungsmittel aus zwei verschiedenen Texten – „*Blechtrommel*“ und „*Helden wie wir*“ – in den eigenen Text übernommen und auf originelle Art und Weise ergänzt wurden: die kurz bevorstehende Geburt und der Geburtsvorgang selbst werden im Bild der Kündigung des Mietvertrags und des anschließenden Auszugs aus der Wohnung beschrieben. In Anlehnung an den Textauszug aus der „*Blechtrommel*“ findet die erste bewusste Wahrnehmung bereits im Mutterleib statt („*Die Innentemperatur war mit 37,5°C recht angenehm warm, es war dunkel, man hatte seine Ruhe*“). Auch die Fähigkeit Oskar Matzeraths, Gesprächen im Mutterleib folgen zu können, greift der Schülertext auf, indem der Protagonist sich fragt, wer wohl hinter den lauten Anfeuerungsrufen „*Come on, Boris*“ stecken könnte. Wie im Text von Günter Grass wird der Vater zunächst als fremde Person wahrgenommen („*Wie sich herausstellen sollte, war der eine mein Vater*“). Weitere Anleihen macht der Schülertext bei Thomas Brussig. Die Geburt wird von einem aktuellen Sportereignis begleitet, das tatsächlich an diesem Tag stattgefunden hat: dem Tennisspiel zwischen Thomas Muster und Boris Becker. Die Übertragung dieses Spiels im Fernsehen löst u.a. die Geburt aus („*Es half nichts, ich musste raus. Ein wenig wollte ich es auch, da im Fernsehen ein interessantes Tennis-Match zu laufen schien.*“). Dabei greift der Text zurück auf das Bild der gekündigten Wohnung und des anstehenden Auszugs („*Der ganze Auszug dauerte 16 Stunden. Es gab nicht mal ne richtige Tür und als ich endlich draußen war, war ich total verbeult und hatte Hunger wie ein Wolf.*“), um sich am Schluss – in enger sprachlicher Anlehnung an Thomas Brussigs Romanauszug – über die neue und ungewohnte Situation nach der Geburt klar zu werden und sie zu kommentieren („*Darüber hinaus war ich müde, mir war kalt, es war laut und das Tennis-Match war auch schon zu Ende* – vgl. hierzu im Brussig-Text: „*Es war Nacht, es war Hölle, Panzer rollten, ich war da.*“).

Schülertext 2

Der 1.4.1991, am 176ten Geburtstag von Bismarck, Otto Fürst von Preußen, war ein historischer Tag. An diesem Tag kam ich, Christian Franz Holland, zur Welt, in einem spärlich beleuchteten Raum, nahe dem Tod. Kurz darauf verlor ich mein Bewusstsein und träumte von all dem, was mein kindlicher Verstand zuließ, aber das war nicht wenig, denn mein Gehirn war schon früher ausgereift als bei anderen Kindern, was erklärt, warum ich mich an jedes Detail meiner Geburt erinnere. Aber es war nicht mein übermenschlicher Intellekt, meine unglaublichen geistigen Fähigkeiten oder meine geschärften Sinne, die mir halfen, die Geburt zu überleben, nein, es war einzig und allein mein menschlicher Drang zu überleben, von dem jeder Mensch beherrscht wird, und der Grund dafür ist, warum die Welt voller Probleme ist. Ja, ich wurde in eine Welt voller Probleme geboren, in eine Welt, die mit jedem Menschen, der geboren wird, mehr stirbt, mehr leidet. Als ich dort in diesem Raum erwachte, der stank, ich weiß nicht mehr nach was, umringt von gaffenden Leuten, wusste ich das nicht, sonst hätte ich mich nicht so bemüht, das zu überleben. Eine Person, die ich nicht kannte, denn ich kannte niemanden, aber vermutlich war es meine Mutter, schaute mich in diesem Moment mit einem Blick an, der halb vor Schmerz verzerrt, halb glücklich war. Und ich war auch glücklich, denn ich hatte in diesem Moment keinen Grund, es nicht zu sein.

Schülertext 2 greift Anregungen aus drei literarischen Vorlagen auf, wobei auch hier überwiegend eine Orientierung an den Textvorlagen von Günter Grass und Thomas Brussig zu erkennen ist. Bismarcks 176ter Geburtstag macht aus dem Geburtsdatum des Schülers, ähnlich wie in *„Helden wie wir“*, einen Tag von historischer Bedeutung. Gleichzeitig wird in der Annahme, es handle sich um die Geburt eines außergewöhnlichen Menschen, der auf Grund seines Überlebenswillens und seiner intellektuellen Fähigkeiten in der Lage ist, sich wie Oskar Matzerath an jedes Detail seiner Geburt zu erinnern, eine Verbindung zur *„Blechtrommel“* hergestellt. Analog zu *„Helden wie wir“* beurteilt der Säugling die Welt, in der er sich jetzt aufhält, kritisch (*„Ja, ich wurde in eine Welt voller Probleme geboren, in eine Welt, die mit jedem Menschen, der geboren wird, mehr stirbt, mehr leidet...“*). Dabei hebt der Schreiber

in Anlehnung an die beiden Autoren Grass und Brussig die besonders ausgeprägte Wahrnehmungsfähigkeit des Neugeborenen und die Intensität der Gerüche explizit hervor („*Als ich dort in diesem Raum erwachte, der stank, ich weiß nicht mehr nach was...*“). Im Verlauf des Schülertextes werden weitere Einzelheiten aus Günter Grass „*Blechtrommel*“ verarbeitet: Wie Oskar Matzerath unterstreicht der Schreiber die Wichtigkeit seiner Person mit dem Personalpronomen „Ich“ und der sich anschließenden Nennung seines vollständigen Namens („*An diesem Tag kam ich Christian Franz Holland zur Welt...*“ – vgl. hierzu im Grass-Text: „...*belauschte ich, Oskar, einen Nachtfalter...*“). Schließlich wird die Mutter des Neugeborenen ebenfalls zunächst noch als fremde Person wahrgenommen („*Eine Person, die ich nicht kannte, denn ich kannte niemanden, aber vermutlich war es meine Mutter, schaute mich in diesem Moment mit einem Blick an, der halb vor Schmerz verzerrt, halb glücklich war.*“).

Schülertext 3

Meine Geburt

Der 26.5.1991 war für viele Personen ein sehr besonderer Tag, für einige sogar der wichtigste Tag ihres Lebens. Für die 223 Passagiere einer Boeing 767-3Z9ER war er zum Beispiel der letzte, da die Maschine der Lauda Air abstürzte und alle Passagiere starben. Für einen Jungen, der vielleicht als Ausgleich Gottes oder aber, was viel wahrscheinlicher ist, aus Zufall, an just diesem Tag geboren wurde, war es er erste. Dieser Junge ist jetzt 14 Jahre alt und geht in die 9. Klasse des Gymnasiums, was bedeutet, dass er noch nie ein Jahr wiederholt hat und dass er zumindest nicht total dumm ist.

Dieser Junge bin nicht ich.

Bei diesem Jungen handelt es sich um Moritz Link, der aus Zufall oder auch aus göttlicher Vorhersehung am selben Tag wie ich geboren wurde, was auch gut ist, denn sonst würde entweder die Überschrift oder der bisherige Text keinen Sinn machen. Auch ich bin jetzt 14 Jahre alt und gehe in die 9. Klasse, was auch bei mir bedeutet, dass ich, so unglaublich es klingen mag, noch keine Klasse wiederholt habe (die Betonung liegt auf ‚noch‘) und dass ich, trotz widersprechender Behauptungen über eine gewisse Intelligenz verfüge.

Von gewisser Bedeutung war dieser Tag auch für die Band „Scorpions“ und für die Schweizer: für die „Scorpions“, weil an dem oben bereits mehrfach genannten Tag ihr Song „Wind of Change“ in die Schweizer Hitparade kam und für die Schweizer, weil es eben die Schweizer Hitparade war. Ob es eine Verbindung zwischen diesem Ereignis und der Tatsache gibt, dass „Wind of Change“ eines meiner Lieblingslieder ist, konnte trotz intensiver Bemühungen nicht herausgefunden werden, aber wahrscheinlich war es eine göttliche Fügung.

Ein wichtiger Tag war der 26.05. auch für Augustinus von Canterbury, den ersten Erzbischof von Canterbury, da auch er an diesem Tag starb. Allerdings nicht 1991, sondern 604 (oder 605, darüber gehen die Meinungen auseinander, aber man weiß, woher auch immer, dass es der 26.05. war. Aber ich wage zu behaupten, dass dieses Ereignis, so traurig es auch gewesen sein mag (vor allem für Augustinus), nichts mit mir zu tun hat, trotz aller göttlichen Bestimmung. Ich habe nämlich weder vor, Erzbischof von Canterbury zu werden, noch an einem 26.05 zu sterben. So einfach mache ich es den Leuten, die eines Tages vor meinem Grabstein stehen und mein Alter ausrechnen wollen, nicht.

Eine Tatsache, die noch zu erwähnen ist, ist, dass ich, als ich um Punkt 12 Uhr mittags das Licht der Welt erblickte, auch sozusagen das Licht die Welt erblickte. Denn in diesem Moment, in dem ich geboren wurde, tauchte die Sonne hinter den Wolken auf. DAS WAR EIN ZEICHEN GOTTES!!! Oder Zufall!

In Schülertext 3 lassen sich vor allem inhaltliche Anleihen bei Thomas Brussigs „Helden wie wir“ erkennen. Anders als der Brussigtext greift der Schülertext jedoch nicht auf ein Ereignis zurück, sondern verarbeitet eine ganze Reihe von Ereignissen, die von dem Flugzeugabsturz der Lauda Air an seinem Geburtstag über den Hitparadenerfolg der Band „Scorpions“ bis hin zum Todestag des Erzbischofs von Canterbury reichen und die noch stärker als in den beiden vorangegangenen Schülertexten mit der eigenen Erzählstimme verbunden werden. Die Geburt als „göttliche Bestimmung“ zu sehen, ist in diesem Schülertext der beherrschende Gedanke, der mehrfach aufgegriffen und variiert wird. Charakteristisch für den Text ist der ironi-

sche Tonfall, der in den jeweiligen Kommentaren zu den recherchierten Ereignissen mitschwingt und der an den Sprachduktus der „*Blechtrommel*“ erinnert. Dabei führt der Schülertext den Leser zunächst in die Irre, indem die Geburt eines Mitschülers beschrieben wird, der am gleichen Tag Geburtstag hat und dessen Schullaufbahn mit der des Ich-Erzählers identisch ist („*Auch ich bin jetzt 14 Jahre alt und gehe in die 9. Klasse, was auch bei mir bedeutet, dass ich, so unglaublich es klingen mag, noch keine Klasse wiederholt habe...*“). Der Text endet mit deutlichen Anklängen an Goethes und Grass' Worte, die hier ineinander greifen („*um Punkt 12 Uhr mittags das Licht der Welt erblickte*“ – vgl. im Goethe-Text: „*...mittags mit dem Glockenschlage zwölf, kam ich ...*“ / im Grass-Text: „*Ich erblickte das Licht dieser Welt in Gestalt zweier Sechzig-Watt-Glühbirnen...*“).

Schülertext 4

Este timpul cala torim

Wir schreiben den 11. September 88 in Temesburg, Rumänien, ein Samstag. Es ist 7.15 Uhr, als meine Mutter aufwachte. „Er ist wahrscheinlich den Pass holen“, dachte sie, als sie aufstand und feststellte, dass mein Vater nicht da war. Nachdem sie nach meiner Schwester gesehen hatte, die übrigens 15 Monate vor mir geboren worden war und die tief schlief, ging sie mit einem Glas Wasser in der Hand und mir im Bauch nach draußen in den Hof. Es war ein schöner Spätsommertag und die Vögel zwitscherten. Sie stemmte ihren linken Arm ins Kreuz, trank einen Schluck und beobachtete, wie die Nachbarskatze von der immerhin fast zwei Meter hohen Trennmauer zuerst auf unseren Apfelbaum sprang und dann von dort zwischen die Hühner, die daraufhin aufgeregt gackernd auseinander stoben.

Die Katze setzte sich und beobachtete vergnügt, wie die Hühner panisch umherrannten. Als die schwarze Katze, die eigentlich ein Kater war, meine Mutter bemerkte, war es schon zu spät. Sie hatte in der Zwischenzeit mit dem Wasserglas in der Hand ausgeholt und schleuderte nun den gesamten Inhalt auf den verdutzten Kater, der daraufhin klitschnass blitzschnell den Apfelbaum hoch und in einem Satz über die Mauer sprang.

Wenige Sekunden später hörte sie den Schlüssel in der Tür und mein Vater kam herein: „Unde ai frost?“ („Wo bist du gewesen“?), fragte sie ihn, als er auf

den Hof trat. „Deinen Pass holen“, erwiderte er und küsste sie auf die Wange. „Von deinen Freunden, habe ich recht?“. Er nickte nur. Mein Vater musste viel Schmiergeld an die „befreundeten“ Beamten zahlen, damit sie das Passproblem schnell erledigten. Schnell hieß in diesem Fall innerhalb von einem halben Jahr, was wirklich schnell war, wenn man bedenkt, dass es Beamte sind und noch dazu korrupte rumänische.

Um zum Thema zurückzukommen. Im gleichen Augenblick, als sie den Satz beendete, spürte sie ein stechendes Ziehen im Bauch – die Fruchtblase war geplatzt.

„Daniel“, sie versuchte, unbesorgt zu klingen. „Da?“ („Ja?“). „Este timpul ca sa cala torim“ („Es ist Zeit zu fahren“). „De ce?“ („Warum?“). Sie klang bedrohlich: „Weil meine Fruchtblase geplatzt ist“. Darauf sagte mein Vater nichts, denn er hatte die ganze Zeit gehofft, dass die Wehen erst in Deutschland einsetzten. Aber jetzt mussten sie so schnell wie möglich los. Er holte meine Schwester und lud die schon gepackten Koffer ins Auto.

Die folgenden zwölf Stunden waren für alle Beteiligten grauenvoll, da meine Schwester von Belgrad bis München schrie und meine Mutter versuchte, die Geburt, trotz der Wehen, so lange wie möglich hinauszuzögern. Wir mussten insgesamt fünf Mal tanken, sonst fuhren wir die Strecke mit Hochgeschwindigkeit durch. Als wir in München ankamen, fuhren wir direkt ins Krankenhaus Neuperlach, wo ich am Sonntag, den 12. September gegen 8 Uhr morgens geboren wurde.

Schülertext 4 greift auf die Textvorlage von Hans-Ulrich Treichel zurück und beschreibt die Situation der Familie im rumänischen Temesburg einen Tag vor der Geburt. Im Zentrum der Schilderung steht die hochschwangere Mutter, die auf ihren Ehemann wartet. Während in Treichels Text die Tätigkeit des Vaters, der im Geschäft allein die Kunden bedienen muss, breiten Raum einnimmt, schildert der Schülertext, wie die werdende Mutter frühmorgens im Garten einen Kater vertreibt, während sie auf den Vater wartet, der die für die Ausreise nach Deutschland benötigten Pässe besorgt. Ähnlich wie in der „*Blechtrommel*“ wird das Gespräch zwischen den beiden nach der Rückkehr des Mannes in der direkten Rede wiedergegeben. Der Dialog gewinnt durch die gleichzeitige Verwendung der deutschen und der rumänischen

Sprache bzw. deren Übersetzung an Originalität. Weniger originell fällt hingegen die Darstellung der Fahrt von Belgrad nach Deutschland aus, da der Schülertext hier eher einen konventionellen „Erlebnisaufsatzton“ anschlägt, der im Vergleich zu dem schildernden Tonfall zu Beginn des Textes qualitativ zurückfällt. Am Ende des Schülertextes wird, in Anlehnung an den Goethetext, das genaue Datum, Wochentag und Uhrzeit der Geburt festgehalten („*wo ich am Sonntag, den 12. September gegen 8 Uhr morgens geboren wurde*“).

Schülertext 5

Freitag, der 13te

Am 13. Dezember 1990, mittags um 14 Uhr kam ich in München zur Welt. Schütze, mit dem Aszendenten Krebs und im chinesischen Horoskop Pferd, ist doch eine recht ungewöhnliche Zusammenstellung. Genauso ungewöhnlich ist der Tag: Freitag, der 13. Normalerweise bringt dieser Tag abergläubisch veranlagten Menschen Unglück, ganz egal, was sie an diesem Tag anfangen. Mir und meiner Familie brachten diese doch recht merkwürdigen Umstände Glück. Denn, obwohl es eine schwierige Geburt war, hatten meine Mutter und ich diese gut überstanden, sehr zur Freude meines Vater, der zwei Tage zuvor Geburtstag hatte. Ich wurde mitten hinein in die Vorfreude auf Weihnachten an einem sonnigen Tag mit viel Schnee geboren. Die anderen Leute freuten sich auf das erste gemeinsame Weihnachten nach der Wiedervereinigung. Der Sender der Hauptnachrichtensendung „Aktuelle Kamera“ der ehemaligen DDR war an die ARD übergegangen, die alle mit einem neuen Programm erfreute. Und weit oben im All drehte das neu eingesetzte Weltraumteleskop seine Runden. Alles in allem bin ich zufrieden mit dem Tag meiner Geburt und finde, dass sich das Schicksal keinen besseren Tag hätte aussuchen können.

Schülertext 5 beginnt in enger Anlehnung an J.W. Goethes Textauszug aus „*Dichtung und Wahrheit*“ („*Am 13. Dezember 1990, mittags um 14 Uhr kam ich in München zur Welt.*“ – vgl. im Goethetext: „*Am 28. August 1749, mittags mit dem Glockenschlage zwölf, kam ich in Frankfurt am Main auf die Welt.*“). Dass die Geburt

dabei auf einen Freitag, den 13. fällt, wird in dem Schülertext mit einem rückblickenden Kommentar über die Folgen dieses vermeintlich unglückbringenden Tages verbunden (*„Normalerweise bringt dieser Tag abergläubisch veranlagten Menschen Unglück, ganz egal, was sie an diesem Tag anfangen. Mir und meiner Familie brachten diese doch recht merkwürdigen Umstände Glück.“*). Im weiteren Verlauf kommt es allerdings zu einem inhaltlichen Bruch, da das recherchierte Material über besondere Ereignisse am 13. Dezember 1990 sich ohne Bezug zum Tag der Geburt anschließt. (*„Der Sender der Hauptnachrichtensendung ‚Aktuelle Kamera‘ der ehemaligen DDR war an die ARD übergegangen, die alle mit einem neuen Programm erfreute. Und weit oben im All drehte das neu eingesetzte Weltraumteleskop seine Runden.“*). Auch das abschließende Urteil (*„Alles in allem bin ich zufrieden mit dem Tag meiner Geburt und finde, dass sich das Schicksal keinen besseren Tag hätte aussuchen können...“*) wirkt bemüht, um den Schreibversuch „aufsatzmäßig“ abzurunden. Obwohl Schülertext 5 die zuvor zusammen mit der Klasse erarbeiteten Anregungen aufgreift, zeigt sich an diesem Schülertext erneut, dass analytisch-imitatives Schreiben erst dann erfolgreich sein kann, wenn die Elemente so in den eigenen Text integriert werden, dass sie nicht als „Fremdkörper“ wirken. Dort, wo sich der Schülertext nicht um eine inhaltliche Integration der Anregungen bemüht, fällt er in einen konventionellen und klischeehaften Erlebniserzählton zurück.

Auswertung des 3. Praxisbeispiels

Die Auswertung der Schreibaufgabe zeigt, dass die Schüler/innen bei der Gestaltung ihrer eigenen Texte am häufigsten auf die Textvorlagen von Günter Grass und Thomas Brussig zurückgegriffen haben, was im Fall von Thomas Brussig wohl damit zusammenhängt, dass die Schüler/innen als Hausaufgabe recherchieren sollten, was sich an dem Tag ihrer Geburt ereignet hat. Besonders gelungen sind die analytisch-imitativen Schreibversuche zur eigenen Geburt immer dann, wenn es den Schülern/innen gelungen ist, einzelne Elemente aus den verschiedenen Textvorlagen aufzugreifen und diese mit ihren eigenen Ideen zu verbinden bzw. Anregungen aus der Textvorlage – wie in Schülertext 4 geschehen – weiter auszubauen. Obwohl beim analytisch-imitativen Schreiben nach mehreren Vorlagentexten den Schülern/innen

eine größere Auswahl an inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmitteln zur Auswahl gestellt wird als bei der vorausgegangenen imitativen Schreibaufgabe zu Thomas Manns Regieanweisung, besteht auch hier – wie in Schülertext 5 demonstriert – die Gefahr der unreflektierten Übernahmen, da die Schüler/innen sich beim analytisch-imitativen Schreiben häufig verpflichtet fühlen, möglichst viele der erarbeiteten Anregungen in ihren Texten zu übernehmen. Umso wichtiger ist es, wie bereits erwähnt, ihnen diese Gefahr bewusst zu machen und sie zu ermutigen, die erarbeiteten Gestaltungsmittel in ihrem Sinne zu verändern und sich ggf. auch wieder von ihnen zu lösen.

Zusammenfassung zum analytisch-imitativen Schreiben

Wie das Praxisbeispiel zu Bernhard Schlinks „*Die Heimkehr*“ verdeutlicht, ist es möglich, durch imitatives Schreiben – abhängig vom jeweils gewählten methodischen Ansatz – Schülerergebnisse von unterschiedlicher Aussageintention zu erreichen. Der kreativ-imitative Ansatz zielt dabei auf die spontane, intuitive und sprachkreative Auseinandersetzung mit der Textvorlage und nimmt bewusst Abweichungen von der Vorlage in Kauf. Demgegenüber liegt beim analytisch-imitativen Ansatz der Schwerpunkt darauf zu erreichen, dass die Schüler/innen bestimmte inhaltliche und sprachlich-stilistische Gestaltungsmittel und deren literarästhetische Wirkung erkennen, in ähnlicher Art und Weise aufgreifen und dann in ihren Texten verarbeiten.

Während das kreativ-imitative Schreiben dazu tendiert, einen subjektiven Zugang zu literarischen Textstellen zu ermöglichen, der den Schülern/innen erlaubt, auf ihre eigenen Alltagserlebnisse und Erfahrungen zurückzugreifen und diese in ihren Texten zu verarbeiten, tritt beim analytisch-imitativen Schreiben dieser Aspekt in den Hintergrund. Stattdessen orientieren sich die Schreibenden gezielt an der Aussageintention des Autors (vgl. v.a. Bernhard Schlinks „*Die Heimkehr*“) und der literarästhetischen Wirkung der in der Textstelle verwendeten inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel, die sie in ihren eigenen Texten aufgreifen und produktiv-imitativ umsetzen sollen (vgl. v.a. Thomas Manns „*Fiorenza*“, „*Geburtstexte*“).³⁴⁶

Das Ziel des analytisch-imitativen Schreibens muss sein, die Schüler/innen in die Lage zu versetzen, innerhalb dieser eng gesetzten Grenzen einen eigenen „individuellen“ Weg der Textgestaltung zu finden. Ein wichtiges Kriterium für die Qualität des analytisch-imitativen Schreibens ist dabei, ob und inwieweit sie in der Lage sind, die ermittelten inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel in ihren Texten so zu modifizieren, dass ein neuer, in sich kohärenter Text entsteht.

Auch wenn sich analytisch-imitatives Schreiben besonders für ältere Schüler/innen im Unterricht gewinnbringend einsetzen lässt, sind auch Unterstufenschüler – bei

entsprechender Vorentlastung – durchaus in der Lage, analytisch-imitativ zu schreiben (vgl. hierzu das im Anhang angefügte Textbeispiel, bei dem eine 6. Klasse auf der Grundlage der bereits im praktischen Teil dieser Arbeit vorgestellten Textvorlage zu Patrick Süskinds „*Parfum*“ einen intensiven Höreindruck analytisch-imitativ beschreiben sollte). So lässt sich durch den analytisch-imitativen Ansatz schon früh das in der EPA geforderte Ziel umsetzen, dass Schüler/innen literarische Muster und poetische Repertoires erkennen und anwenden können.

Der analytisch-imitative Umgang mit inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmitteln trägt dazu bei, das von Martin Fix postulierte „Handlungswissen“ der Schüler/innen aufzubauen und zu erweitern. Damit erfüllt das analytisch-imitative Schreiben vor allem auch eine zentrale Forderung der prozessorientierten Schreibdidaktik.

Neben Marie Luise Kaschnitz’ „*Beschreibung eines Dorfes*“ ist Thomas Manns Personenbeschreibung ein weiteres Beispiel dafür, wie man Schüler/innen für die Variationsbreite literarischer Texte jenseits schulischer Textsortennormen sensibilisieren kann – eine imitative Schreibaufgabe, für die sich, wie im Falle der Geburtstexte, zahlreiche weitere Beispiele zur Nachahmung in der Literatur finden lassen.

³⁴⁶Zu diesem Aspekt des literarischen Lernens vgl. Spinner (2006), S. 9.

V. Konsequenzen für den Literatur- und Schreibunterricht

Die Auswertung der Schülertexte lässt den Schluss zu, dass sich kreativ-imitatives Schreiben und analytisch-imitatives Schreiben nicht diametral gegenüberstehen. So kann man in kreativ-imitativen Schülertexten analytische Prozesse feststellen, während in analytisch-imitativen Schülertexten ein eigener (kreativer) Gestaltungswille zu erkennen ist. Trotz dieser Überschneidungen entstehen – abhängig vom jeweiligen Vorgehen – Schülertexte von unterschiedlicher Aussageintention, wie der direkte Vergleich der beiden methodischen Verfahren gezeigt hat.

Dieses Ergebnis eröffnet eine differenzierte Sichtweise auf das imitative Schreiben in der Unterrichtspraxis: Abhängig von der didaktisch-methodischen Schwerpunktsetzung lassen sich mit dem imitativen Schreiben zu Prosatexten literatur- und schreibdidaktische Zielsetzungen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts wie auch der prozessorientierten Schreibdidaktik verfolgen. Da beide sich aus einem jeweils unterschiedlichen Begründungszusammenhang ableiten lassen, soll im Folgenden das didaktisch-methodische Potential imitativen Schreibens für den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht und für den prozessorientierten Schreibunterricht getrennt dargestellt werden.

5.1. Imitatives Schreiben im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht

Wie der historische Teil dieser Arbeit belegt, ist die Zurückhaltung gegenüber produktiv-imitativen Verfahren, wenn es um Prosatexte geht, vor allem in der differenztheoretischen Begründung dieser Art von Unterricht zu suchen. So stehen auch im heutigen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht immer noch Schreibformen im Vordergrund, die nicht notwendigerweise voraussetzen, dass die inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel der literarischen Vorlage von den Schülern/innen übernommen werden müssen. Das trifft in der Regel auch auf das dem imitativen Schreiben nahe stehende analoge Schreiben zu, bei dem von den Schülern/innen erwartet wird, dass sie Märchen, Fabeln, Eulenspiegelgeschichten, Münchhausengeschichten usw. umschreiben, indem sie gattungstypische Merkmale

aufgreifen und diese auf eine heutige Situation übertragen. Die Nachgestaltung bezieht sich bei dieser Form der Aufgabenstellung auf die globale Erzählstruktur und nicht – wie beim imitativen Schreiben – auf die Nachahmung der von einem Autor verwendeten spezifischen inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel.

Aber nicht nur was die Terminologie angeht, ist eine genauere Differenzierung wünschenswert, insgesamt kann eine stärkere Einbindung von imitativen Schreibaufgaben zu Prosatexten den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht bereichern. Denn sowohl durch kreativ-imitative als auch durch analytisch-imitative Schreibaufgaben lassen sich, wie anhand der einzelnen Schülertexte nachgewiesen wurde, zentrale Aspekte des literarischen Lernens fördern.³⁴⁷

Wie die Auswertung der Schülertexte ergeben hat, erweist sich das kreativ-imitative Schreiben zu epischen Textstellen als weniger einengend als der analytisch-imitative Ansatz, da er den Schülern/innen einen größeren individuellen Gestaltungsfreiraum einräumt. In dieser Hinsicht reicht das kreativ-imitative Schreiben über das analytische Verfahren hinaus, das sich enger an der literarischen Vorlage orientiert. Da der kreativ-imitative Ansatz von der Annahme ausgeht, dass imitative Prozesse auch unbewusst ablaufen können und dass die Schüler/innen dadurch in ein kreatives Spiel mit literarischen Formen und Strukturen treten, die ihnen nur teilweise bewusst sind oder deren literarästhetische Wirkung sie zum Zeitpunkt der Textproduktion noch nicht einschätzen können, entstehen eigenwillige und originelle Schülertexte, deren Ausdruckskraft überwiegend durch die Abweichung von der Vorlage zustande kommt.

Wenn es jedoch gilt, Schüler/innen dazu anzuleiten, die vorhandenen inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel einer literarischen Vorlage planvoll zu übernehmen, darf beim imitativen Schreiben nicht nur auf intuitive Prozesse gesetzt werden. Die Schüler/innen müssen bereits vor der eigenen Textproduktion in der Lage sein, Texte unter dem Blickwinkel ihrer „Gemachtheit“ zu lesen. Bei dieser Form der Textrezeption (*reading as a writer*) – die in der vorliegenden Arbeit im

Zusammenhang mit dem *analytisch-imitativen* Schreiben zum ersten Mal anhand eines größeren Textkorpus vorgestellt wurde – sollen nicht einfach globale Gattungsmerkmale epischer Texte, z.B. von Märchen, Fabeln oder Kalendergeschichten nachgeahmt werden. Stattdessen werden aus Textstellen spezifische inhaltliche und sprachlich-stilistische Gestaltungsmittel isoliert und im Hinblick auf die eigene Textproduktion überprüft (vgl. hierzu insbesondere die Praxisbeispiele zu Thomas Manns Auszug aus der Regieanweisung zu „*Fiorenza*“ und den „*Geburtstexten*“). Das gezielte Herauslesen der inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel und die damit verbundene Einsicht in produktionsästhetische Prozesse erweist sich – wie der direkte Vergleich der beiden methodischen Vorgehensweisen im Falle von Bernhard Schlinks „*Die Heimkehr*“ gezeigt hat – wiederum als ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einem vertieften Verständnis von Literatur, da sie, vom Autor bewusst gewählt, Aufschluss über dessen Wirklichkeitswahrnehmung geben.

5.2. Imitatives Schreiben im prozessorientierten Schreibunterricht

Das imitative Schreiben zu Prosatexten stellt jedoch nicht nur eine wichtige Bereicherung des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts dar. Es lässt sich darüber hinaus auch eine enge Verbindung zur prozessorientierten Schreibdidaktik herstellen. Imitatives Schreiben zu literarischen Texten kann hier einen wichtigen Beitrag zum Aufbau von literarischem Textmusterwissen liefern und den Schülern/innen eine viel versprechende Alternative zu den herkömmlichen schulischen Schreibformen aufzeigen.

Der produktiv-imitative Umgang mit literarischen Texten und der damit verbundene Aufbau von literarischem Textmusterwissen kommt den Schülern/innen nicht nur beim Erwerb von schriftlicher Kompetenz zugute (vgl. EPA). Durch die produktiv-imitative Auseinandersetzung mit literarischen Textmustern wird vor allem auch ihre Textanalysekompetenz gefördert und ihr Bewusstsein für „ästhetische und sprachliche Einzelstrukturen“³⁴⁸ vertieft.

³⁴⁷Vgl. Spinner (2006), S. 6-16.

³⁴⁸Vgl. hierzu auch Fix, Martin: Lernen durch Schreiben. In: Praxis Deutsch 7/2008, S. 13.

Auch wenn man in der Grundschuldidaktik in den letzten Jahren erkannt hat, dass Sprachmuster beim Erwerb von schriftlicher Textkompetenz in hohem Maße von Bedeutung sind, da Sprachformen, die sich durch „Typisches, Musterhaftes und Serielles“³⁴⁹ auszeichnen, besonders geeignet sind, „Beziehungen zu stiften zwischen dem Lesen und dem eigenen Schreiben“,³⁵⁰ darf jedoch nicht übersehen werden, dass die Grundschuldidaktik ausschließlich dem *kreativ-imitativen* Ansatz folgt, wie er in dieser Arbeit vorgestellt wurde. *Analytisch-imitatives* Schreiben wird in diesem Zusammenhang abgelehnt, da man sicherstellen möchte, dass die Kinder, „anknüpfend an ihre individuelle Rezeptionserfahrungen mit dem literarischen Text, von sich aus den (schreibproduktiven) Zugriff auf Muster- [sic!] und Formelhaftes leisten.“³⁵¹

Die Reduzierung imitativen Schreibens auf den kreativen Ansatz greift jedoch spätestens in den weiterführenden Schulen zu kurz und schöpft das didaktisch-methodische Potential nicht aus, das im imitativen Schreiben steckt. Wenn in der Sekundarstufe II von den Schülern/innen erwartet wird, dass sie in der Lage sind, inhaltliche und sprachlich-stilistische Gestaltungsmittel zu erkennen und deren Aussageabsicht innerhalb eines literarischen Kontextes zu deuten bzw. in Form von gestaltenden Interpretationsaufsätzen sogar selbst anzuwenden, dann müssen ihnen geeignete Mittel an die Hand gegeben werden, die sie dazu befähigen, diese Aufgabenstellung zu bewältigen. Auf die entsprechenden Anforderungen der EPA und des Bayerischen Lehrplans für das Gymnasium wurde eingangs hingewiesen.

Orientiert man sich am antiken rhetorischen Imitationsverständnis – das in dieser Arbeit in seiner historischen Bedeutung dargestellt wurde – so zeigt sich, dass es bei dieser Art zu schreiben nie um die schematische Nachahmung eines als verbindlich verstandenen Musters geht, sondern die Nachahmung immer von der Vielfalt vorhandener Vorlagentexte ausgeht und auf die Modifikation und Transformation übernommener Muster im eigenen Text setzt. Die Pluralität und die Heterogenität der zur

³⁴⁹ Vgl. hierzu Kruse/ Kruse (2007), S. 32.

³⁵⁰ Ebd.

³⁵¹ Ebd.

Verfügung stehenden Optionen, wie sie in der *imitatio auctorum* zum Ausdruck kommen, kann den Schülern/innen alternative Realisierungsmöglichkeiten zu den gewohnten schulischen erzählenden³⁵² und beschreibenden³⁵³ Textsortennormen bieten und so ihre eigene Textproduktion entlasten. Dabei sollte man allerdings nicht aus den Augen verlieren, dass sich literarische Texte nicht normieren lassen und das als „Rahmenschema“³⁵⁴ gespeicherte Textsortenwissen, wie anhand von Marie-Luise Kaschnitz’ „*Beschreibung eines Dorfes*“ demonstriert, durchaus auch verfremdet werden kann.³⁵⁵

Imitatives Schreiben zu Prosatexten, wie es in dieser Arbeit an verschiedenartigen Unterrichtsmodellen vorgestellt wurde, eröffnet Schülern/innen einen differenzierten Zugang zu literarischen Texten. Die Rückbesinnung auf das antike Modell der *imitatio auctorum* kann dabei sowohl als Bereicherung des schulischen Literaturunterrichts als auch des Schreibunterrichts verstanden werden. Dies wird vor allem dann der Fall sein, wenn man das didaktisch-methodische Potential imitativen Schreibens zu Prosatexten stärker in den aktuellen schreibdidaktischen Diskurs einbindet und auch dem Wissen um literarische Textmuster eine größere Bedeutung beimisst.

³⁵²Vgl. hierzu z.B. Bernhard Schlinks erzählend-berichtende Erinnerungen oder die Darstellung der einzelnen Geburtstexte.

³⁵³Vgl. hierzu z.B. Patrick Süskinds Geruchsbeschreibung, Marie Luise Kaschnitz’ Landschaftsbeschreibung, Thomas Manns Personenbeschreibung.

³⁵⁴Fix (2006), S. 92.

³⁵⁵Zur Begriffsproblematik fiktionaler Textmuster vgl. auch Wilczek (2008), S. 6ff.

VI. Anhang

Im Folgenden finden sich weitere literarische Textstellen, die sich aufgrund ihrer inhaltlichen und/ oder sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel zur schriftlichen Nachgestaltung eignen.

1. Textbeispiel

Was die Nachahmung der im praktischen Teil dieser Arbeit dargestellten Textstelle aus Patrick Süskinds „*Das Parfum*“ angeht, könnte man sich auch einen analytisch-imitativen Zugang vorstellen, bei dem sich die Schüler/innen enger an die von Süskind verwendete Satzstruktur halten müssen. Alternativ zur inhaltlichen Übertragung der Geruchswahrnehmung auf einen Geschmackseindruck könnte man die Schüler/innen auch über ein intensives Hörerlebnis schreiben lassen.

Patrick Süskind „*Das Parfum*“

Bald roch er nicht mehr bloß Holz, sondern Holzsorten, Ahornholz, Eichenholz, Kiefernholz, Ulmenholz, Birnbaumholz, altes, junges, morsches, modriges, moosiges Holz, ja sogar einzelne Holzscheite, Holzsplitter und Holzbrösel – und roch sie als so deutlich unterschiedene Gegenstände, wie andre Leute sie nicht mit Augen hätten unterscheiden können.

Schülertext (6. Klasse)

Bald hörte er nicht mehr nur Musik, sondern verschiedene Instrumente: Geigen, Celli, Kontrabässe, Bratschen, Querflöten, Flügel, Triangeln, blecherne, hölzerne, geblasene, gestrichene, geschlagene Töne, ja sogar die verschiedenen Klangfarben, Rhythmen und Melodien – und er hörte so viele unterschiedliche Instrumente, wie andere Leute sie nicht einmal unterscheiden hätten können, wenn ihre Anzahl auf einem Blatt Papier aufgelistet worden wäre.

2. Textbeispiel

Im Rahmen der Besprechung des Romans „*Homo Faber*“ von Max Frisch wurden die Schüler/innen einer 11. Klasse (Gymnasium) dazu aufgefordert, die Textstelle, in der ein Fluggast versucht, Homo Faber in ein Gespräch zu verwickeln, auf eine ähnliche Situation im Zug zu übertragen.

Aus: Max Frisch „*Homo Faber*“

„Guten Tag!“ sagte er –

Ich grüßte zurück.

„Gut geschlafen?“ fragte er –

Man erkannte die Wasserzweige des Mississippi, wenn auch unter Dunst, Sonnenglanz drauf, Geriesel wie aus Messing oder Bronze; es war noch früher Morgen, ich kenne die Strecke, ich schloss die Augen, um weiterzuschlafen.

Er las ein Heftlein, rororo.

Es hatte keinen Zweck, die Augen zu schließen, ich war einfach wach, und mein Nachbar beschäftigte mich ja doch, ich sah ihn sozusagen mit geschlossenen Augen. Ich bestellte mein Frühstück ... Er war zum ersten Mal in den Staaten, wie vermutet, dabei mit seinem Urteil schon fix und fertig, wobei er das eine und andere (im ganzen fand er die Amerikaner kulturlos) trotzdem anerkennen mußte, beispielsweise die Deutschfreundlichkeit der meisten Amerikaner.

Ich widersprach nicht.

Kein Deutscher wünsche Wiederbewaffnung, aber der Russe zwingt Amerika dazu, Tragik, ich als Schweizer (Schwyzzler, wie er mit Vorliebe sagte) könne alldies nicht beurteilen, weil nie im Kaukasus gewesen, er sei im Kaukasus gewesen, er kenne den Iwan, der nur durch Waffen zu belehren sei. Er kenne den Iwan! Das sagte er mehrmals. Nur durch Waffen zu belehren! sagte er, denn alles andere mache ihm keinen Eindruck, dem Iwan –

Ich schälte meinen Apfel.

Unterscheidung nach Herrenmenschen und Untermenschen, wies der gute Hitler meinte, sei natürlich Unsinn; aber Asiaten bleiben Asiaten –

Ich aß meinen Apfel.³⁵⁶

Schülertext (11. Klasse)

„Guten Tag“! sagte er.

Ich grüßte zurück.

Ich saß im Zug auf dem Weg zur Arbeit. Es war noch früh am Morgen und ich konnte meine Augen vor Müdigkeit kaum offen halten, da ich letzte Nacht spät ins Bett gegangen war. Draußen lag Schnee, die Sonne schien. Ich schloss die Augen, um weiterzuschlafen. Ich kannte die Strecke. Der Mann, der mich angesprochen hatte, begann wieder zu reden. Er würde doch viel lieber in einem Land leben, in dem es nie schneien würde, und das ganze Jahr über Sommer wäre. Ich nickte nur. Die S-Bahn habe immer Verspätung, man könne sich nicht auf sie verlassen. Außerdem seien die Fahrkarten überteuert. Einmal habe er sogar aufgrund der Verspätung ein wichtiges Meeting verpasst. Ich widersprach nicht. Dies habe schwerwiegende Konsequenzen für ihn gehabt und ihn fast den Job gekostet. Und das alles nur wegen der Unzuverlässigkeit der Deutschen Bahn. Er selbst habe natürlich keine Schuld gehabt. Ich las in meinem Buch. Er habe sich bei der Deutschen Bahn beschwert, doch nie eine Antwort bekommen. Dann habe er sich an einen Freund gewandt, der dort Mitarbeiter sei. Doch die Freunde von heute seien auch nicht mehr zuverlässig.

3. Textbeispiel

Erneut wurden Schülern/innen einer 11. Klasse dazu aufgefordert, ein ähnliches Gedankenspiel, wie es in Juli Zehs Roman „*Spieltrieb*“ zu finden ist, imitativ nachzuvollziehen.

Aus: Juli Zeh „*Spieltrieb*“

Mein Arbeitszimmer im ersten Stock geht direkt auf die Straße. In einem Fußmarsch von dreißig Minuten könnte ich die asphaltierte Rheinpromenade errei-

³⁵⁶ Frisch, Max: Homo Faber. Frankfurt am Main 1977, S. 9.

chen, um mich selbst die Unterlegenheit eines einfachen Fußgängers gegenüber Radfahrern, Joggern, Inline-Skatern und Hundebesitzern spüren zu lassen. Ich könnte zu den verlassenen Botschafterresidenzen hinaufsehen, die ihrerseits aus leeren Fenstern über den Fluss schauen. Ich könnte die Villa Kahn besuchen, die verspielt ein französisches Schloss kopiert, oder das Gelände einer der zahlreichen Bonner Internatsschulen umrunden, deren Grundstück, vollgestellt mit Gründerzeitbauten und ausgepolstert mit einem Park, bis fast ans Wasser reicht. Täglich könnte ich diese Orte ohne Mühe aufsuchen, und es gäbe doch nichts zu sehen. Stattdessen schaue ich aus dem Fenster.³⁵⁷

Schülertext (11. Klasse)

Mein Zimmer im dritten Stock geht direkt auf die Straße. Mit der S-Bahn könnte ich in dreißig Minuten den asphaltierten Marienplatz erreichen und mich die Gleichgültigkeit meiner Mitmenschen spüren lassen, die ihrerseits viel zu beschäftigt sind, als sich für andere Menschen zu interessieren. Ich könnte zu den leeren Fenstern des Rathauses hinaufsehen, die über den Marienplatz hinwegschauen. Ich könnte auch das Haus der Kunst besuchen, das stramm und efeubewachsen dasteht, oder die Gebäude der LMU, die mit Terminen vollgeklebt sind. Täglich könnte ich diese Orte ohne Mühe aufsuchen, und es gäbe doch nichts zu sehen. Stattdessen schaue ich aus dem Fenster.

4. Textbeispiel

Einer 10. Klasse wurde ein Textauszug aus Ulrich Plenzdorfs „*Die neuen Leiden des jungen Werther*“ zur Imitation vorgelegt. Ähnlich wie in Plenzdorfs Roman, in dem das Tragen von Jeans weit über die Funktion eines Kleidungsstücks hinausreicht und hinter dem ein individuelles Lebensgefühl steht, sollten sich

³⁵⁷Zeh, Juli: Spieltrieb. Frankfurt 2004, S. 9.

die Schüler/innen Gedanken über die Bedeutung von Markenkleidung machen.

Aus: Ulrich Plenzdorf „Die neuen Leiden des jungen Werther“

Natürlich Jeans! Oder kann sich einer ein Leben ohne Jeans vorstellen? Jeans sind die edelsten Hosen der Welt. Dafür verzichte ich doch auf die ganzen synthetischen Lappen aus der Jumo, die ewig tiffig aussehen. Für Jeans konnte ich überhaupt auf alles verzichten, außer der *schönsten Sache* vielleicht. Und außer Musik. Ich meine jetzt nicht irgendeinen Händelsohn Bacholdy, sondern echte Musik, Leute. Ich hatte nichts gegen Bacholdy oder einen, aber sie rissen mich nicht gerade vom Hocker. Ich meine natürlich echte Jeans. Es gibt ja auch einen Haufen Plunder, der bloß so tut wie echte Jeans. Dafür lieber gar keine Hosen. Echte Jeans dürfen zum Beispiel keinen Reißverschluß haben vorn. Es gibt ja überhaupt nur eine Sorte echte Jeans. Wer echter Jeansträger ist, weiß, welche ich meine. Was nicht heißt, daß jeder, der echte Jeans trägt, auch echter Jeansträger ist. Die meisten wissen gar nicht, was sie da am Leib haben. Es tötete mich immer fast gar nicht, wenn ich so einen fünfundzwanzigjährigen Knacker mit Jeans sah, die er sich über seine verfetteten Hüften gezwängt hatte und in der Taille zugeschnürt. Dabei sind Jeans Hüfthosen, das heißt Hosen, die einem von der Hüfte rutschen, wenn sie nicht eng genug sind und einfach durch Reibungswiderstand obenbleiben. [...] Ich meine, Jeans sind eine Einstellung und keine Hosen. [...].³⁵⁸

Schülertext (10. Klasse)

Natürlich Eastpak! Oder kann sich einer ein Leben ohne Eastpak vorstellen? Eastpaks sind die edelsten Schulranzen und Rucksäcke der Welt. Dafür verzichte ich auf all die billigen anderen Marken, die ewig alt aussehen. Für

³⁵⁸ Plenzdorf, Ulrich: Die neuen Leiden des jungen W. Frankfurt am Main 1976, S. 26f.

Eastpak kann ich auf fast alles verzichten. Es gibt ja einen Haufen Imitate, aber nur der echte Eastpak tuts. Wenn kein echter Eastpak, dann lieber gar keiner. Ein echter Eastpak darf zum Beispiel nicht bunt bedruckt sein. Wer echter Eastpakträger ist, weiß, was ich meine. Was nicht heißt, dass jeder, der Eastpak trägt, auch Eastpakträger ist. Es tötet mich fast immer, wenn ich einen fünfundzwanzigjährigen Knacker sehe, der seinen Eastpak bis zum Nacken hochgezogen hat. Dabei müssen Eastpaks auf der Taille hängen. Ich meine Eastpaks sind Einstellung, keine Rucksäcke.

5. Textbeispiel

Beim 5. Textauszug aus Burkard Spinnens Jugendbuch „*Belgische Riesen*“ wurden die Schüler/innen einer 6. Klasse dazu aufgefordert, sich wie in der Textvorlage in die Perspektive ihrer Eltern oder Großeltern hineinzuversetzen.

Aus: Burkhard Spinnen „*Belgische Riesen*“

Der Mensch war nicht immer der Papa. Darauf legte er besonderen Wert und davon erzählt er ziemlich oft. Konrad weiß Bescheid. 31 Jahre lang war der Papa unter anderem Sohn und Segelflugmodellbauer, er war Führerscheinbesitzer und Bartträger [...]. Erst seit zehn Jahren ist er der Papa [...]³⁵⁹

Schülertext (6. Klasse)

Der Mensch war nicht immer Opa. Ich weiß Bescheid. Früher war er Sohn und Bruder von fünfzehn Geschwistern. Seine ganze Jugend über war Opa Soldat im Zweiten Weltkrieg und musste in der deutschen Armee kämpfen. Opa war ein Überlebender und ein Flüchtling vor der Kriegsgefangenschaft in Russland. Er ernährte sich von Ratten und Schuhsohlen. Das erzählte er

³⁵⁹Spinnen, Burkhard: *Belgische Riesen*. Frankfurt am Main 2000, S. 7.

oft. Später war Opa Hoteldetektiv und Nachtwächter in bekannten Hotels. Opa war auch Barträger und schließlich Vater. Erst seit zwölfenhalb Jahren ist er Opa.

6. Textbeispiel

Beim 6. Textbeispiel sollten sich Schüler/innen einer 5. Klasse auf der Grundlage des Romanauszugs zu Patrick Süskinds Roman „*Die Geschichte von Herrn Sommer*“ mit Lernprozessen auseinandersetzen.

Aus: Patrick Süskind „Die Geschichte von Herrn Sommer“

Ich weiß nicht mehr, wie lange ich brauchte, um die unheimliche Kunst des Radfahrens zu erlernen. Ich weiß nur noch, daß ichs mir selber beigebracht habe, mit einer Mischung aus Widerwillen und verbissenem Eifer, auf dem Fahrrad meiner Mutter, in einem leicht abschüssigen Hohlweg im Wald, wo mich keiner sehen konnte. Die Böschungen dieses Weges standen zu beiden Seiten so dicht und so steil, daß ich mich jederzeit abstützen konnte und ziemlich weich fiel, ins Laub oder in lockere Erde. Und irgendwann einmal, nach vielen, vielen gescheiterten Versuchen, fast überraschend plötzlich, hatte ich den Dreh raus.³⁶⁰

Schülertext (5. Klasse)

Ich weiß nicht mehr, wie lange ich brauchte, um die Kunst des Lesens zu erlernen. Ich weiß nur noch, dass ich versucht habe, eine Zeitung zu lesen, die meiner Mutter gehört hat. Das geschah in meinem Zimmer, ein Kissen direkt neben mir, damit ich, falls ich mich verlese, meine Wut auslassen konnte, in-

³⁶⁰Süskind, Patrick: *Die Geschichte von Herrn Sommer*. Zürich 1995, S. 74. Vgl. hierzu auch Stemmer-Rathenberg (2007), S. 34-38.

dem ich mit meinen Fäusten auf das Kissen schlug. Und irgendwann einmal, nach vielen gescheiterten Versuchen, hatte ich den Dreh raus.

7. Textbeispiel

Beim 7. Textbeispiel, einem Romanauszug aus Werner Kochs „*Pilatus*“, sollten die Schüler/innen einer 8. Klasse einen ähnlichen Text verfassen, indem sie über „Einschlafprobleme“ berichten.

Aus: Werner Koch „*Pilatus*“

Es war die Nacht vorher. Ich entsinne mich, daß ich nicht schlafen konnte. Ich lag wach. Die Luft roch nach faulem Fleisch, und der Himmel lag auf den Dächern, als wolle er ganz Rom erdrücken. Seit Wochen kein Wind, die Straßen ausgestorben. Ich stand auf, weil ich keine Luft bekam, ging ans Fenster, aber draußen war es noch schwüler [...].

Ich lehnte mich hinaus, sah den Himmel, rieb mir den Schweiß von der Stirn, schloß die Augen, rang nach Luft, aber nichts half. Da sah ich die Katze. Ich wußte nicht, wie sie dahin gekommen war, ich hatte sie vorher nicht bemerkt.³⁶¹

Schülertext (8. Klasse)

Es war die Nacht vorher. Ich entsinne mich, dass ich nicht schlafen konnte. Ich lag wach und hörte, wie die Nachbarn feierten. Sie lachten laut und hatten höchstwahrscheinlich schon viel getrunken. Ich stand auf, weil ich das Fenster schließen wollte. Ich schaute aus dem Fenster und sah den Mond. Es war eine laue Sommernacht und ich vernahm wieder die Stimmen der Feiernden, die über etwas lachten. Ich blickte auf die großen Birken, die über

³⁶¹Koch, Werner: *Pilatus*. Frankfurt 1980, S. 7.

die Häuser hinausragten. Ich schloss das Fenster und legte mich wieder ins Bett. Leise hörte ich noch die Stimmen...

VII. Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf: StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik. Tübingen 1996.
- Abraham, Ulf: Von der „Stylübung“ zum Schreiben als „Arbeit am Stil“. In: Abraham, Ulf/ Kupfer-Schreiner, Claudia/ Maiwald, Klaus (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth 2005, S. 58-66.
- Abraham, Ulf/ Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin 2005.
- Abraham, Ulf/ Baurmann, Jürgen/ Feilke, Helmuth/ Kammler Clemens/ Müller, Astrid: Kompetenzorientierter Unterricht. Überlegungen zum Schreiben und zum Lesen. In: Praxis Deutsch 203/2007, S. 6-14.
- Adelung, Johann Christian Adelung: Ueber den Deutschen Styl. Erster Theil. Berlin 1785. In: Documenta Linguistica. Quellen zur Geschichte der deutschen Sprache des 15. bis 20. Jahrhunderts. Hildesheim, New York 1974.
- Anz, Thomas: Literarische Norm und Autonomie. Individualitätsspielräume in der modernen Literaturgesellschaft des 18. Jahrhunderts. In: Barner, Wilfried (Hrsg.): Tradition, Norm, Innovation. Soziales und literarisches Traditionsverhalten in der Frühzeit der deutschen Aufklärung. Oldenbourg 1989, S. 71-87.
- Bauer, Barbara: Aemulatio. In: Ueding, Gerd (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Bd. 1. Tübingen 1992, S. 141-186.
- Bauer, Barbara: Jesuitische >ars rhetorica< im Zeitalter der Glaubenskämpfe. Frankfurt am Main 1986.
- Barner, Wilfried: Barockrhetorik. Untersuchungen zu ihren geschichtlichen Grundlagen. Tübingen 1970.
- Behler, Ernst: Friedrich Schlegels Theorie der Universalpoesie. In: Schanze, Helmut (Hrsg.): Friedrich Schlegel und die Kunsttheorie seiner Zeit. Darmstadt 1985, S. 194-243.
- Beisbart, Ortwin: Ganzheitliche Bildung und muttersprachlicher Unterricht in der Geschichte der höheren Schule: Untersuchungen zu Fundierung und Praxis von Deutschunterricht zwischen 1750 und 1850. Frankfurt, Bern, New York, Paris 1989.
- Berwald, Olaf: Philipp Melachthons Sichter der Rhetorik. Wiesbaden 1994.
- Birken, Sigmund von: Teutsche Rede-bind und Dicht-Kunst/ oder Kurze Anweisung zur Teutschen Poesy / mit Geistlichen Exempeln. Nürnberg 1679.

- Bone, Heinrich: Deutsches Lesebuch. Zweiter Theil. Handbuch für den Deutschen Unterricht in den oberen Klassen der Gymnasien. Mit Einschluß der Rhetorik, Poetik, Literaturgeschichte und der schriftlichen Aufsätze. Köln ⁶1866.
- Boueke, Dietrich: Der Literaturunterricht. Quellen zur Unterrichtslehre, Bd. 14. Hrsg. v. Georg Geißler. Weinheim 1971.
- Brussig, Thomas: Helden wie wir. Berlin 1995.
- Bukowski, Hermann: Der Schulaufsatz und die rhetorische Sprachschulung. Masch. Diss. Kiel 1956.
- Christiansen, Broder: Die kleine Prosaschule. Leipzig ³1939.
- Cicero, Marcus Tullius: De Oratore. Lateinisch-deutsch. Hrsg. v. Harald Merklin. Stuttgart ⁵2005.
- Cooper, Anthony Ashley, Third Earl of Shaftesbury. Standard Edition. Sämtliche Werke, ausgewählte Briefe und nachgelassene Schriften in engl. und dt. Sprache mit paralleler dt. Übersetzung. Hrsg., übers. und komm. von Gerd Hemmerich und Wolfgang Benda. Stuttgart 1981.
- Dawson, Paul: Creative Writing and the New Humanities. Abingdon 2005.
- Dehn, Mechthild: Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern: literarisch – orthografisch – medial. In: Dehn, Mechthild/ Hüttis-Graff, Petra (Hrsg.): Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Freiburg im Breisgau 2005, S. 8-32.
- De Rentiis, Dina: Die Zeit der Nachfolge. Zur Interdependenz von <imitatio Christi> und <imitatio auctorum> im 12.-16. Jahrhundert. Tübingen 1996.
- Deutsches Literaturinstitut Leipzig: www.uni-leipzig.de/dll. (Letzter Zugriff 14.01.2009).
- Döpp, Sigmar: Aemulatio. Literarischer Wettstreit mit den Griechen in Zeugnissen des ersten bis fünften Jahrhunderts. Göttingen 2001.
- Engels, Johannes: Literaturunterricht. In: Ueding, Gerd (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Bd. 5. Tübingen 2001, S. 349-368.
- EPA (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002). Einzusehen unter www.kmk.org/doc/beschl/epa_deutsch.pdf (Letzter Zugriff 03.04.2009).
- Falkmann, Christian Ferdinand: Methodik der deutschen Stylübungen. Hannover ²1823.

- Falkmann, Christian Ferdinand: Stilistik oder: vollständiges Lehrbuch der deutschen Abfassungskunst für die oberen Klassen der Schulen und zum Selbstunterrichte. Vierte Aufl., Leipzig 1849.
- Fix, Martin: Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchungen in der achten Klasse. Hohengehren 2000.
- Fix, Martin: Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn 2006.
- Fix, Martin: Lernen durch Schreiben. In: Praxis Deutsch 7/2008, S. 6-15.
- Fix, Ulla: Texte zwischen Musterbefolgung und Kreativität. In: Der Deutschunterricht 1/ 2005, S. 13-22.
- Frisch, Max: Homo Faber. Frankfurt am Main 1977.
- Gedike, Friedrich: Einige Gedanken über deutsche Sprach- und Stilübungen auf Schulen. Berlin 1793. Abgedruckt in Jäger, Georg: Der Deutschunterricht auf dem Gymnasium der Goethezeit. Eine Anthologie. Mit einer Einführung in den Problembereich, Übersetzung der Zitate und biographischen Daten. Hildesheim 1977, getr. Pag. 1-29.
- Glindemann, Barbara: Creative Writing – zu den kulturellen Hintergründen und zum literaturwissenschaftlichen und institutionellen Kontext im Vergleich zwischen England, USA und Deutschland. Frankfurt am Main 2001.
- Gmelin, Hermann: Das Prinzip der Imitatio in den romanischen Literaturen der Renaissance, Teil 1. Erlangen 1932.
- Goethe, Johann Wolfgang: Von deutscher Baukunst. In: Hamburger Ausgabe, Bd. 12. Hrsg. v. Erich Trunz. München ¹²1994, S. 7-15.
- Goethe Johann Wolfgang: Dichtung und Wahrheit. In: Hamburger Ausgabe, Bd. 9. Hrsg. v. Erich Trunz. München ¹²1994.
- Götttert, Karl-Heinz/ Jungen, Oliver: Einführung in die Stilistik. München 2004.
- Gottsched, Johann Christoph: Versuch der kritischen Dichtkunst. Vorrede zur zweyten Aufl. von 1737. Leipzig ⁴1751.
- Gottsched, Johann Christoph. Ausführliche Redekunst. Zitiert nach. ders. Ausgewählte Werke, Bd. VII/ 1. Hrsg. v. P.M. Mitchell. Berlin, New York 1975.
- Gottsched, Johann Christoph. Ausführliche Redekunst. Zitiert nach. ders. Ausgewählte Werke, Bd. VII/ 2. Hrsg. v. P.M. Mitchell. Berlin, New York 1975.

- Gottsched, Johann Christoph: Voruebungen der Beredsamkeit zum Gebrauche der Gymnasien und größeren Schulen. Leipzig ²1756.
- Gottsched, Johann Christoph: Voruebungen der lateinischen und deutschen Dichtkunst, zum Gebrauche der Schulen entworfen. Leipzig 1756.
- Grass, Günter: Die Blechtrommel. München ⁸1999.
- Grimm, Gunter E.: Literatur und Gelehrtentum in Deutschland. Untersuchung zum Wandel ihres Verhältnisses vom Humanismus bis zur Frühaufklärung. Tübingen 1983.
- Guilford, Joy Paul: Kreativität. In: Günther Mühle/ Schell Christa (Hrsg.): Kreativität und Schule. München 1973, S. 13-36.
- Günther, Friedrich Joachim: Was die Gymnasien zur Wiederherstellung der öffentlichen Beredsamkeit beitragen können. In: Verhandlungen der dritten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Gotha 1840. Gotha 1841.
- Haas, Gerhard: Handlungs- und Produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze ⁶2005.
- Hallbauer, Friedrich Andreas: Anweisung zur verbesserten Teutschen Oratorie. Jena 1725. Faksimiledruck Kronberg Ts. 1974.
- Hammerstein, Notker/ Buck, August (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd.1: 15. bis 17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe. München 1996.
- Haslinger, Josef: „Penne der Poeten“. Literarisches Schreiben kann man lernen – im Kleinkrieg mit eigenen und fremden Texten. www.zeit.de/2000/43/Die_Penne_der_Poeten (Letzter Zugriff: 14.4.2009).
- Hauens, Eduard: Aufsatzlehre. In: Ueding, Gerd (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Bd. 1. Tübingen 1992, S. 1250-1258.
- Herrlitz, Hans-Georg: Der Lektüre-Kanon des Deutschunterrichts im Gymnasium. Ein Beitrag zur Geschichte der muttersprachlichen Schulliteratur. Heidelberg 1964.
- Hübner, Johann: Neu-vermehrtes poetisches Hand-Buch. Leipzig 1731.
- Hyssen, Andreas: Drama des Sturm und Drang: Kommentar zu einer Epoche. München 1980.

- Jäger, Georg: Der Deutschunterricht auf dem Gymnasium der Goethezeit. Eine Anthologie. Mit einer Einführung in den Problembereich, Übersetzung der Zitate und biographischen Daten. Hildesheim 1977.
- Jäger, Georg: Schule und literarische Kultur. Sozialgeschichte des deutschen Unterrichts an höheren Schulen von der Spätaufklärung bis zum Vormärz, Bd. 1. Stuttgart 1981.
- Jahn, Günter: Sprachliche Gestaltungsversuche auf der Unter-, Mittel- und Oberstufe. In: Pielow, Winfried/ Sanner, Rolf (Hrsg.): Kreativität und Deutschunterricht. Stuttgart 1973, S. 105-120.
- Jensen, Adolf/ Lamszus, Wilhelm: Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat. Ein Versuch zur Neugründung des deutschen Schulaufsatzes für Volksschule und Gymnasium. Hamburg 1910.
- Kaminski, Nicola: Imitatio. In: Ueding, Gerd (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Bd. 4. Tübingen 1998, S. 235-303.
- Kaschnitz, Marie-Luise Kaschnitz: Beschreibung eines Dorfes. In: Die Sechziger Jahre – Ein Suhrkamp Lesebuch. Frankfurt am Main 1990.
- Koch, Werner: Pilatus. Frankfurt am Main 1980.
- Kopp, Detlev: (Deutsche) Philologie und Erziehungssystem. In: Fohrmann, Jürgen/ Vosskamp, Wilhelm (Hrsg.): Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert. Stuttgart 1994, S. 669-741.
- Kraus, Manfred: Exercitatio. In: Ueding, Gerd (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Bd. 3. Tübingen 1996, S. 71-123.
- Kraus, Manfred: Progymnasmata, Gymnasmata. In: Ueding, Gerd (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Bd. 7. Tübingen 2005, S. 159-190.
- Kruse, Iris/ Kruse, Norbert: Textmuster zur Gestaltung eigener Texte nutzen – Textmustergebrauch anregen. In: Texte verstehen – Texte gestalten. Grundschulunterricht 5/2007, S. 30-33.
- Kühn, Georg: Stilbildung in der höheren Schule. Ein Handbuch für Deutschlehrer. Düsseldorf 1964.
- Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart: Gestaltendes Interpretieren. Grundlagen, Texte, Aufgaben, Klausuren. Handreichungen für die Zentrale Klassenarbeit und die schriftliche Abiturprüfung. Stuttgart 2000.
- Lehrplan für das achtjährige Gymnasium in Bayern: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Einzusehen unter www.isb.bayern.de/isb/index.aspx (Letzter Zugriff 24.02.2009).

- Lessing, Gotthold, Ephraim: 17. Literaturbrief (1759). In: Werke, Bd. V. Hrsg. v. Herbert G. Göpfert. München 1973, S. 70-73.
- Lessing, Gotthold, Ephraim: Von einem besonderen Nutzen der Fabeln in der Schule. In: Werke, Bd. V. Hrsg. v. Herbert Göpfert. München 1973, S. 415-419.
- Linn, Marie-Luise: Studien zur Rhetorik und Stilistik im 19. Jahrhundert. Marburg 1963.
- Ludwig, Otto: Der Schulaufsatz: Seine Geschichte in Deutschland. Berlin, New York 1988.
- Ludwig, Otto /Lösener Hans: Geschichte des deutschen Schulaufsatzes in Beispielen. Hohengehren 2007.
- Mann, Thomas: Fiorenza. In: Gesammelte Werke in 12 Bänden, Bd. VIII. Frankfurt am Main 1960, S. 961-1067.
- Mayer, Heike: Kollektaneen. In: Ueding, Gerd (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Bd. 4. Tübingen 1998, S. 1125-1130.
- Meckling, Ingeborg: Kreativitätsübungen im Literaturunterricht der Oberstufe. München ²1974.
- Meierotto, Johann Heinrich Ludwig: Abschnitte aus deutschen und verdeutschten Schriftstellern zu einer Anleitung der Wohlredenheit besonders im gemeinen Leben geordnet. Berlin 1794.
- Melanchthonis, Philippi: Corpus Reformationum. Opera Quae Supersunt omnia. Hrsg. v. Carl Gottlieb Bretschneider u. Heinrich Ernst Bindseil. Halle, Braunschweig 1834-1860. Repr. New York, London, Frankfurt am Main 1963.
- Ortner, Hanspeter: Das Imitationslernen und der Erwerb der Schreibkompetenz. Eine Vermutung über eine zuwenig genutzte Ressource. In: Feilke, Helmuth/ Portmann Paul R. (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart 1996, S. 86-95.
- Paefgen, Elisabeth Katharina: Literatur als Anleitung und Herausforderung: inhaltliche und stilistische Schreibübungen nach literarischen Mustern. In: Diskussion Deutsch 22/1991, S. 286-298.
- Paefgen, Elisabeth Katherina: Bildende Kunst und Literatur. Die Darstellung des Pergamon-Altars in Peter Weiss „Ästhetik des Widerstandes“ als Schreibaufgabe. In: Paefgen, Elisabeth Katherina/ Wolff, Gerhart (Hrsg.): Pragmatik in Sprache und Literatur. Festschrift zur Emeritierung von D.C. Kochan. Tübingen 1993, S. 265-274.

- Paefgen, Elisabeth Katherina: Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen. Opladen 1996.
- Petersen, Jürgen H.: Mimesis – Imitatio – Nachahmung. Eine Geschichte der europäischen Poetik. München 2000.
- Petrarca, Francesco: Le Familiari. Hrsg. v. Vittorio Rossi. Florenz 1933.
- Plenzdorf, Ulrich: Die neuen Leiden des jungen W. Frankfurt am Main 1976.
- Prose, Francine: Reading like a writer. A guide for people who love books and for those who want to write them. New York 2006.
- Quintilian, Marcus Fabius: Institutio oratoria X. Lateinisch-deutsch. Bibliographisch ergänzte Ausgabe. Hrsg. v. Franz Loretto. Stuttgart 1995.
- Ray, Katie Wood: Wondrous Words. Writers and Writing in the Elementary Classroom. Urbana 1999.
- Rudloff, Holger: Produktionsästhetik und Produktionsdidaktik. Kunsttheoretische Voraussetzungen literarischer Produktion. Opladen 1990.
- Rupp, Gerhard: Deutschunterricht. In: Ueding, Gerd (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Bd. 2. Tübingen 1994, S. 555-559.
- Sanner, Rolf: „Spiel“ und „Spielregel“ im kreativen Prozeß: In: Pielow, Winfried/Sanner, Rolf (Hrsg.): Kreativität und Deutschunterricht. Stuttgart 1973, S. 26-40.
- Saresberiensis, Ioannis: Metalogicon. Hrsg. v. J.B. Hall. Brepols 1991. S. 25-55. Vgl. hierzu auch die englische Übersetzung: The Metalogicon of John of Salisbury. A Twelfth-Century Defense of the Verbal and Logical Arts of the Trivium. Translated with an Introduction & Notes by Daniel D. Mc Garry. Gloucester 1971.
- Schlegel, Friedrich: Über das Studium der Griechischen Poesie [1795-1797]. In: Kritische Schriften und Fragmente. Studienausgabe in 6 Bänden, Bd.1. Hrsg. v. Ernst Behler und Hans Eichner. Paderborn 1988, S.62-136.
- Schlegel, Friedrich: Athenäums-Fragmente [1798]. In: Kritische Schriften und Fragmente. Studienausgabe in 6 Bänden, Bd. 2. Hrsg. v. Ernst Behler und Hans Eichner. Paderborn 1988, S. 105-156.
- Schlink, Bernhard: Der Vorleser. Zürich 1995.
- Schlink, Bernhard: Die Heimkehr. Zürich 2006.
- Schneider, Wilhelm: Deutscher Stil- und Aufsatzunterricht. Frankfurt, Berlin, Bonn⁹1959.

- Schneider, Wilhelm: Meister des Stils. Über Sprach- und Stillehre. Beiträge zeitgenössischer Dichter und Schriftsteller zur Erneuerung des Aufsatzunterrichts. Leipzig und Berlin 1922.
- Schneider, Wolfgang: Lebensfreundlichkeit und Pessimismus. Thomas Manns Figurendarstellung. Frankfurt am Main 1999.
- Seneca, L. Annaeus: Ad Lucilium. Epistulae Morales LXX-CXXIV, [CXXV]. An Lucilius. Briefe über Ethik 70-124, [125]. Übersetzt und mit Anmerkungen versehen von Manfred Rosenbach. Darmstadt 1984.
- Sieber, Armin: Florilegium. In: Ueding, Gerd (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Bd. 3. Tübingen 1996, S. 367-371.
- Spinnen, Burkhard. Belgische Riesen. Frankfurt am Main 2000.
- Spinner, Kaspar H.: Schreiben nach Botho Strauß, Volker Braun und Urs Widmer. In: Praxis Deutsch 126/ 1994, S. 58-59.
- Spinner, Kaspar H.: Stil-Etüden zu Süskind. In: Der Deutschunterricht 48/ 1996, H. 3. S. 32-36.
- Spinner, Kaspar H.: Kreatives Schreiben und Schreibforschung. In: Nussbaum, Regina (Hrsg.): Wege des Lernens im Deutschunterricht. Phantasie entfalten – Erkenntnisse gewinnen – Sprache vervollkommen. Braunschweig 2000, S. 105-113.
- Spinner, Kaspar H.: Stilimitationen als Weg zum literarischen Verstehen und kreativen Schreiben. In: Kugler, Hartmut (Hrsg.): www.Germanistik2001.de. Vorträge des Erlanger Germanistentages. Bielefeld 2002, S. 119-128.
- Spinner, Kaspar H.: Kreatives Schreiben zu literarischen Texten. In: Abraham, Ulf/ Kupfer-Schreiner, Claudia/ Maiwald, Klaus (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth 2005, S. 109-119.
- Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200/ 2006, S. 6-16.
- Stackelberg, Jürgen von: Das Bienengleichnis. Ein Beitrag zur Geschichte der literarischen *Imitatio*. In: Vollmöller, Karl /Schalk, Fritz (Hrsg.): Romanische Forschungen, Bd. 68. Frankfurt am Main 1956, S. 271-293.
- Stemmer-Rathenberg, Anke: Hans-Ulrich Treichel „Der Verlorene“. Aachen 2003 (Deutsch betrifft uns 3/2003).
- Stemmer-Rathenberg, Anke: Ich erblickte das Licht dieser Welt in Gestalt zweier Sechzig-Watt-Glühbirnen. In: Praxis Deutsch 200/2006, S. 44-50. Abgedruckt auch in: Praxis Deutsch (Sonderheft): Lesen nach Pisa. Seelze 2007, S. 42-48.

- Stemmer-Rathenberg, Anke: Erinnerungen auf der Spur. In: Deutschunterricht 3/ 2007, S. 34-39.
- Stemmer-Rathenberg, Anke: Personen beschreiben wie Thomas Mann. In: Deutschunterricht 4/ 2008, S. 42-44.
- Sulzer, Johann Georg: Allgemeine Theorie der schoenen Kuenste in einzelnen, nach alphabetischer Ordnung der Kunstwoerter auf einander folgenden, Artikeln. Dritter Theil. Frankfurt und Leipzig ³1798.
- Süskind, Patrick: Das Parfum. Zürich 1997.
- Süskind, Patrick: Die Geschichte von Herrn Sommer. Zürich 1994.
- Till, Dietmar: Poetik. In: Ueding, Gerd (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Bd. 6. Tübingen 2003, S. 1304-1307.
- Timm, Uwe: Die Entdeckung der Currywurst. München 2000.
- Treichel, Hans-Ulrich: Heimatkunde oder Alles ist heiter und edel. Besichtigungen. Frankfurt am Main 1996.
- Tschirch, Fritz: Nachschrift meisterlicher Prosa. In: Der Deutschunterricht. 4/ 1948/49, S. 39-53.
- Ueding, Gerd: Grundriss der Rhetorik. Geschichte, Technik, Methode. Stuttgart, Weimar ³1994.
- Ulshöfer, Robert: Methodik des Deutschunterrichts 3. Mittelstufe II. Neufassung 1974. Stuttgart 1974.
- Ulshöfer, Robert: Produktives Denken und schöpferisches Gestalten im Deutschunterricht. In: Deutschunterricht 6/ 1967, S. 5-14.
- Waldmann, Günter /Bothe, Katrin: Erzählen. Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen. Stuttgart 1992.
- Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle. Hohengehren ²1999.
- Weise, Christian: Curioese Gedancken von der Imitation, welcher gestalt die lateinischen Auctores von der studierenden sonderlich von der Politischen Jugend mit Nutzen gelesen mit gutem Verstande erkläret/ und mit einer gelehrten Freyheit im Stylo selbst gebrauchet werden. Leipzig 1698.

Weise, Christian: Neu-Erleuterter Politischer Redner. Leipzig 1684. Faksimiledruck. Kronberg 1974.

Wels, Volkhard: Triviale Künste. Die humanistische Reform der grammatischen, dialektischen und rhetorischen Ausbildung an der Wende zum 16. Jahrhundert. Berlin 2000.

Wilczek, Reinhard: Textmuster erkennen und verwenden. In: Deutschunterricht 3/ 2008, S. 4-9.

Winter, Claudia: Traditioneller Aufsatzunterricht und kreatives Schreiben. Eine empirische Vergleichsstudie. Augsburg 1998.

Wunderlich, Erich: Das Rechtschreibdiktat im Dienste der Stilerziehung. In: Deutschunterricht 3/ 1952, S. 16-24.

Young, Edward: Gedanken über die Original-Werke. Aus dem Englischen von H.E. von Teubern. Faksimiledruck nach der Ausgabe von 1760. Nachwort und Dokumentation zur Wirkungsgeschichte in Deutschland von Gerhard Sauder. Heidelberg 1977.

Zeh, Juli: Spieltrieb. Frankfurt am Main 2004.

Lebenslauf

Name:	Anke Stemmer-Rathenberg, geb. Stemmer	
Geburtsdatum:	03.08.1971 in Ravensburg	
Studium:	04/1992 – 11/1999	Germanistik und Anglistik an der Ruprecht-Karls Universität, Heidelberg Abschluss: 1. Staatsexamen
Studienbegleitende Tätigkeiten:	10/1996 – 12/1999	Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Neuere Deutsche Literatur und Theaterwissenschaften (Prof. Dr. Dieter Borchmeyer)
	01/2000 – 07/2000	Stipendium der Stadt-Heidelbergstiftung (Poetik-Dozentur mit Eckhard Henscheid)
Referendariat:	09/2000 – 07/2002	2. Staatsexamen für den höheren Dienst an Gymnasien in den Fächern Deutsch/Englisch/Ethik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
	Seit 09/2003	Studienrätin für die Fächer Deutsch/ Englisch und Ethik am Gymnasium Puchheim
	09/2006 – 08/2008	Teilabordnung an die Universität Augsburg zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Lehrerbildung

Veröffentlichungen (in Auswahl):

- Stemmer-Rathenberg, Anke: Hans-Ulrich Treichel „Der Verlorene“. Deutsch betrifft uns 3/2003. Aachen 2003.
- Stemmer-Rathenberg, Anke: Ich erblickte das Licht dieser Welt in Gestalt zweier Sechzig-Watt-Glühbirnen. In: Praxis Deutsch, 200/2006, S. 44-50. Abgedruckt auch in Praxis Deutsch (Sonderheft) Lesen nach Pisa. Seelze 2007, S. 42-48.
- Stemmer-Rathenberg, Anke: Erinnerungen auf der Spur. In: Deutschunterricht 3/2007, S. 34-39.
- Stemmer-Rathenberg, Anke: Personen beschreiben wie Thomas Mann. In: Deutschunterricht 4/2008, S. 42-44.
- Stemmer-Rathenberg, Anke: C.Z. Nightingale: „Ich hab dich gesehen“. Materialien zur Unterrichtspraxis. Ravensburger Verlag 2008.
- Stemmer-Rathenberg, Anke: Francesco D' Adamo: „Iqbal“. Materialien zur Unterrichtspraxis. Ravensburger Verlag 2008.
- Stemmer-Rathenberg, Anke: Gudrun Pausewang: „Das Tor zum Garten der Zambranos“. Materialien zur Unterrichtspraxis. Ravensburger Verlag 2009.
- Stemmer-Rathenberg, Anke: Nina Blazon: „Katharina“. Materialien zur Unterrichtspraxis. Ravensburger Verlag 2009.